

“CRÓNICAS DE MI ISLA”: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE  
COMUNICATIVO PARA LA PRODUCCIÓN DE CRÓNICAS CON ESTUDIANTES DE 9°  
DE LAS INSTITUCIONES ANTONIA SANTOS E INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL DE  
SAN ANDRÉS.

Rosa Maribel Forbes Lidueñas

Beatriz Elena Méndez Barraza

Trabajo para optar al título de Magister en Educación.

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

2019

“CRÓNICAS DE MI ISLA”: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE  
COMUNICATIVO PARA LA PRODUCCIÓN DE CRÓNICAS CON ESTUDIANTES DE 9°  
DE LAS INSTITUCIONES ANTONIA SANTOS E INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL DE  
SAN ANDRÉS

Rosa Maribel Forbes Lidueñas

Beatriz Elena Méndez Barraza

Asesora

Dr. Martha Cecilia Arbeláez Gómez

Trabajo para optar al título de Magister en Educación.

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

2019

## **Dedicatoria**

A Dios, por su infinita misericordia, por brindarme este triunfo; a mi madre, por iluminar mi sendero desde la infancia dándome la mejor herencia que fue el estudio y a mis familiares, amigos y todas aquellas personas que estuvieron siempre presente para darme una voz de aliento y su apoyo incondicional.

Rosa.

A Dios por acompañarme y permitirme alcanzar este importante logro académico; a mi familia en general y en especial a mi esposo e hijo por su apoyo incondicional, comprensión y motivación día a día para seguir adelante siempre.

Beatriz.

## **Agradecimientos**

Damos infinitas gracias a Dios por permitirnos la comprensión de los conceptos y la puesta en práctica de estos durante este proceso.

Al Ministerio de Educación Nacional, a la Gobernación de San Andrés, a la Secretaria de Educación, por habernos permitido estudiar esta maestría, a través del programa de Becas para la Excelencia Docente, en aras de mejorar la calidad de la educación de nuestro país, al aplicar nuevas estrategias en las instituciones educativas Antonia Santos e Institución Técnico Industrial.

A nuestra asesora, Dra. Martha Cecilia Arbeláez Gómez, por su paciencia, por sus aportes, su dedicación, profesionalismo y amor por su labor y por la educación; gracias a su apoyo pudimos desarrollar este trabajo de investigación.

A la Universidad Tecnológica de Pereira y a los docentes de la Maestría en Educación por sus grandes aportes a nuestra transformación como maestros.

A toda la comunidad de las Instituciones Educativas Antonia Santos e Institución Técnica Industrial del Departamento de San Andrés, por permitirnos siempre desarrollar nuestro trabajo y por su incondicional apoyo en cada uno de los momentos de la realización de este hermoso proceso.

## Resumen

La presente investigación hace parte del Macroproyecto “Didáctica del lenguaje escrito”, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Los objetivos de la investigación fueron: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica con enfoque comunicativo en la producción escrita crónicas, en los estudiantes de grados novenos de las Instituciones Educativas Antonia Santos e Institución Técnica Industrial del Departamento de San Andrés y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de dicha implementación.

Para ello se optó por un diseño cuasi-experimental intra-grupal de tipo pre-test pos-test; la investigación se desarrolló con los grados noveno de ambas instituciones, los cuales fueron evaluados antes y después de la implementación de la secuencia didáctica, mediante una rejilla de evaluación de textos escritos que valoró las dimensiones: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual.

La secuencia se desarrolló en 19 sesiones, correspondientes a 30 clases, en las que se dio prioridad, en primer lugar a la comprensión de crónicas elaboradas por escritores expertos, y luego a la planificación, producción, coevaluación y a la reescritura de crónicas.

Para el análisis de los resultados de los estudiantes se utilizó la estadística descriptiva, la cual permitió rechazar la hipótesis nula y validar la hipótesis de trabajo. Para dar cuenta de las transformaciones en las prácticas de enseñanza del lenguaje, se realizó un análisis cualitativo, a partir de los diarios de campo en los que se registraron las actuaciones de las profesoras durante implementación de la secuencia didáctica.

**Palabras Claves:** Producción textual, Secuencia didáctica, Crónica, Práctica reflexiva.

## Abstract

The current research, is part of a Macro-project named “Didactica del lenguaje escrito”, under the direction of *Master’s degree en educación at the Universidad Tecnológica de Pereira*, which general objective determine the incidence of a didactic sequence focus on communicative writing production with narrative structure called chronicle, in ninth grade students of I.E.

Antonia Santos and I.E. Técnico Industrial of Department Archipelago of San Andres Providencia and Santa Catalina Islands and a deep reflection about teaching lenguaje by mean of this implementation.

Therefore a quasi-experimental intragrupal design was chosen and set in two types pre-test and post test; the research process was developed with nine grade students in both schools, students were evaluated before and after the implementation of the didactic sequences by mean of a written text avaluation grill to value dimensión; communicative approach, superstructure and textual linguistic.

The sequence was developed in 19 sessions, corresponding to 30 classes, in which priority was given, first to the understanding of a chronic type expert text, first to the understanding of a chronic type of expert text, then to the planning, to the production of the first version, to the coevaluation of it and the rewriting of the final version, besides the quantitative analysis of the transformations of the textual production of the students, it was also realized, from the implementation of the sequence and to the reflection of the own practice of teaching on the part of the researchers.

**Keywords:** textual production, didactic sequence, narrative genre, chronicle, reflective practice.

## Tabla de Contenido

Dedicatoria .....	iii
Agradecimientos .....	iv
Resumen .....	v
Abstract .....	vi
1. Presentación .....	14
2. Marco teórico .....	25
2.1 El lenguaje y la escritura .....	25
2.2 Modelos de producción textual .....	27
2.3 Enfoques comunicativos .....	30
2.3.1 Propuesta de Josette Jolibert para la producción textual .....	33
2.4 El texto narrativo .....	35
2.4.1 La crónica .....	36
2.5 Secuencias didáctica .....	39
2.6 Practicas reflexivas .....	41
3. Marco metodológico .....	2
3.1 Tipo de investigación .....	2
3.2 Diseño de la investigación .....	2
3.3 Población .....	3
3.3.1 Muestra .....	3
3.4 Definición de Hipótesis .....	4
3.4.1 Hipótesis de trabajo H1 .....	4
3.4.2 Hipótesis nula H0 .....	4

3.5 Variables de estudio .....	4
3.5.1 Variable Independiente: Secuencia Didáctica (SD) de enfoque comunicativo.....	4
3.5.2 Operacionalización de la variable dependiente: Producción de textos narrativos. ...	6
3.6 Prácticas pedagógicas reflexivas.....	9
3.7 Técnicas e instrumentos .....	11
3.8 Procedimiento .....	12
4. Análisis de la información .....	73
4.1 Análisis cuantitativo de la producción de Crónicas .....	74
4.1.1 Prueba de Hipótesis.....	74
4.1.2 Análisis de las dimensiones .....	79
4.2 Análisis cualitativo de la práctica pedagógica .....	113
Docente 1 .....	113
Docente 2 .....	119
5. Conclusiones .....	125
6. Recomendaciones.....	131
Bibliografía .....	133
Anexos.....	139
Anexo 1: Secuencia Didáctica .....	139
Anexo 2. Consentimiento informado .....	166
Anexo 3. Diario de Campo.....	167



### **Listado de tablas**

Tabla 1 Caracterización de la muestra. ....	3
Tabla 2. Operacionalización de la Variable Independiente. ....	4
Tabla 3 Operacionalización de la variable dependiente. ....	6
Tabla 4. Categorías de análisis para el diario de campo. ....	9
Tabla 5. Descripción unidad de trabajo. ....	10
Tabla 5. Resumen de las fases del procedimiento de la investigación. ....	12
Tabla 6 Medidas de tendencia central grupo 1 y grupo 2. ....	74
Tabla 7 Cuadro comparativo. Pre-test vs Pos-test estudiante N° 7.....	86
Tabla 8 Cuadro comparativo Pre-test y Pos-test estudiante 13.....	100
Tabla 9 Cuadro comparativo. Pre-test y Pos-test estudiante N° 15. ....	110

### **Lista de gráficas**

Gráfico 1. Comparativo general de los resultados del Pre-test y Pos-test en ambos grupos. ....	75
Gráfico 2. Comparación general de los resultados por niveles, para ambos grupos. ....	78
Gráfico 3. Comparativo general de los resultados en las dimensiones, grupo 1 y 2. ....	79
Gráfico 4. Comparativo de los indicadores de la situación de comunicación. ....	81
Gráfico 5. Comparativo de los indicadores de la Superestructura, grupo 1 y grupo 2. ....	92
Gráfico 6. Comparativo de los indicadores de la Lingüística Textual grupos 1 y 2.....	103

**Lista de ilustraciones.**

Ilustración 1. Pre-test del estudiante N° 5.....	94
Ilustración 2. Post-test estudiante N° 5.....	95
Ilustración 3. Ficha usada en trabajar el cierre. ....	96
Ilustración 4. Pre-test del estudiante N° 18.....	97
Ilustración 5. Pos-test del estudiante N° 18 .....	98
Ilustración 6. Pre-test estudiante N°32 .....	107
Ilustración 7. Pos-test estudiante N° 32 .....	108

## **1. Presentación**

En este apartado se busca ofrecer una mirada general acerca del problema de investigación que motivó el desarrollo de este proyecto, el cual hace parte del Macroproyecto en didáctica del lenguaje escrito de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Inicialmente es importante afirmar que en el mundo globalizado en que se desenvuelve el ser humano, el lenguaje ocupa un lugar importante para la comprensión, simbolización y representación de la realidad. En este sentido, es una herramienta que le permite acceder a un mundo más elaborado y trascender las limitaciones de tiempo y espacio del lenguaje oral. Como lo plantean Morales y Arenas (2017) el lenguaje permite el desarrollo de competencias necesarias “para comprender, simbolizar y transformar la realidad” (p.20).

Esta potencialidad del lenguaje, son explicadas por Vygotsky (1979), quien plantea que el lenguaje es el sistema de signos privilegiado en el desarrollo humano porque media las relaciones con los otros y consigo mismo en el dialogo interior, en lo que llamó la función comunicativa; a la vez permite, la representación de la realidad, a la que denominó función cognitiva/representacional.

Dichas funciones del lenguaje, se concretan en el ámbito escolar en dos sentidos. En primer lugar, permite la comunicación de los saberes escolares, a través del trabajo colaborativo entre estudiantes y las ayudas ajustadas del profesor; en segundo lugar, permite representar los saberes enseñados, para comprenderlos y explicarlos. Ambas situaciones implican que no se puede enseñar y aprender al margen del lenguaje. De igual manera, en el ámbito escolar la importancia del lenguaje se concreta en su asunción como objeto de enseñanza, es decir, se enseña lenguaje, lengua castellana, sin dejar de reconocer su función para el aprendizaje de los demás saberes escolares.

Ahora bien, para el estudiante inmerso en este mundo globalizado, la lectura y la escritura se convierten en procesos centrales para enfrentar las nuevas exigencias comunicativas y sociales propias de la cultura escrita en la cual se desenvuelve. Esto significa, comunicar efectivamente lo que piensa o siente y comprender lo que otros piensan y sienten.

Visto así, el lenguaje se convierte en un pilar en el proceso de formación del estudiante, no sólo para apropiarse, construir y generar conocimiento, sino también para desenvolverse socialmente, para comprenderlo que sucede a su alrededor y expresar sus posiciones al respecto, es decir, para el desarrollo de la ciudadanía, lo cual le permite responder a las crecientes necesidades que ha de enfrentar en un complejo y globalizado contexto social y profesional, en el que es importante hacerse usuario de la cultura escrita.

Al respecto, Castaño (2014) señala que:

El rol de la escuela, entonces, no se restringe solo a los aprendizajes, sino que, además, propicia que niños, niñas y jóvenes participen de la vida ciudadana, forjen su identidad y regulen la vida social en las aulas. En todo este proceso la escritura juega un papel fundamental. La escritura es uno de los medios de participación ciudadana y en el aula se favorece este aspecto cuando se usa para escribirle a un destinatario claro y real. (p. 29)

Esta situación implica unas exigencias a la escuela en la formación de lectores y escritores analíticos y críticos. Sin embargo, este propósito difícilmente se logra, pues la enseñanza del lenguaje ha estado centrada en las normas y estructura gramaticales, desde el supuesto que la comprensión de estas, habilitarían a los estudiantes para comprender y elaborar textos completos. Desde estas prácticas, se considera que el niño no sabe nada del lenguaje escrito antes de llegar a la escuela, por lo que su instrucción comienza con las unidades mínimas de manera ascendente:

letras, sílabas, palabras, oraciones, frases, párrafos, textos completos; como plantea Teberosky (1998):

Generalmente, se insiste demasiado sobre la mecánica de trazo gráfico o la correcta pronunciación, por considerarlos prerequisites para el aprendizaje de la lengua escrita. La concepción subyacente es que las letras representan los sonidos elementales del habla, y que para aprender la escritura manuscrita es necesario un entrenamiento previo en la forma gráfica de los caracteres del sistema. (p. 155)

Desde este enfoque, la enseñanza del lenguaje escrito en la escuela, se centra en la codificación y decodificación, así pues, se concibe que para aprender a escribir se requiere hacer ejercicios motrices y, por tanto, repetir varias veces la escritura de una misma palabra hasta perfeccionar el trazo, y cuando se avanza en el código alfabético, este se restringe a la copia de los textos escritos por otros, en lo que Ferreiro y Teberosky (1972) ha denominado “código de transcripción”. Adicionalmente, las producciones no emergen de situaciones de comunicación reales, con destinatario y propósitos claros, la mayoría de las veces se realizan con la función de ser leídas por el docente, quien centrándose en los aspectos gramáticos y ortográficos asigna una nota con criterios que no son compartidos y mucho menos revisados con los estudiantes.

Respecto a la lectura, el supuesto subyace en que para leer era necesario aprender las letras, sus sonidos y una vez el estudiante ha logrado decodificar los códigos, estaba apto para leer y posteriormente para comprender, separando de manera arbitraria la lectura de la comprensión. En el marco de estas prácticas tradicionales, ambos procesos, lectura y escritura, son tratados de manera “lineal, acumulativa e irreversible” (Lerner, 2001).

La situación se complejiza cuando, además, los procesos de enseñanza del lenguaje se relegan de forma exclusiva a los docentes del área, y su aprendizaje se focaliza, después de adquirido el código, en trabajar aspectos como la puntuación, la ortografía, las categorías gramaticales y

semánticas, entre otras, que tienen que ver con el dominio formal de la estructura del lenguaje, no con su uso.

Se evidencia entonces una relación entre éstas prácticas y las concepciones que las sustentan.

Al respecto, Castaño (2014), subraya que:

Algunas de las creencias que repercuten directamente sobre la didáctica de la escritura son: “enseñar a escribir es un asunto del área de Lenguaje”; “quienes saben escribir solo necesitan hacerlo una vez”; “escribir es decir lo que uno sabe” o “escribir implica necesariamente redactar textos con buena ortografía”. Estas ideas repercuten directamente en la práctica pedagógica. (p. 12).

Ahora bien, en los contextos bilingües, como es el caso de San Andrés, con una lengua nativa, el creole, la escuela asume dos posturas: de un lado, no reconoce la lengua nativa y empieza a enseñar en la segunda lengua, el castellano, con la misma lógica de enseñanza (antes descrita) que se utiliza para la lengua materna. Durante este proceso de aprendizaje, no se trabaja en la lectura y producción de textos auténticos y contextuales para los estudiantes isleños, sino la copia en el tablero y la transcripción de otros, en un trabajo de ejercitación permanente. Estas prácticas de enseñanza ocasionan que los estudiantes manifiesten actitudes negativas hacia la lectura o escritura porque no están habituados a escribir o leer en castellano ni en creole, y además en lo que leen y escriben no le encuentran sentido. El no reconocer la lengua materna (creole) que es esencialmente oral, y forzar ejercicios de lectura y escritura descontextualizados genera, a su vez, que los estudiantes prefieran el lenguaje oral frente al escrito (Ospino, 2010). De otro lado, la escuela y concretamente los maestros, reconocen la importancia de la lengua materna y las dificultades que los estudiantes tienen respecto a la segunda lengua (castellano), pero no tienen claro que hacer al respecto.

En ambos casos, los estudiantes fragmentan el uso del lenguaje por contextos, en la escuela usan el castellano oral o escrito como tarea del área, de otras asignaturas o como medio de comunicación con quienes no son raizales; y en la vida cotidiana usan el creole con las personas de su comunidad y cuando necesitan comunicarse con turistas o continentales (personas que son del país, pero no originarios de las islas). Es una situación que resulta en muchas ocasiones paradójica, pues si bien hay usos sociales para el castellano en el contexto escolar y extraescolar, estos parecen no tener cabida en la escuela.

Como consecuencia de estas concepciones y prácticas de enseñanza de la escritura, los estudiantes de básica y media presentan dificultades para producir textos auténticos y con significado expresivos, es decir, en los que exprese sus sentimientos y emociones (ICFES, 2016). Ejemplo de ello son los resultados de las pruebas censales en las que se evalúan las competencias en lenguaje. Específicamente los resultados en las pruebas Saber 3°, 5° y 9° (ICFES, 2015) dan cuenta de los bajos desempeños en la escritura, al mostrar que solo el 38% de los niños y jóvenes evaluados son capaces de producir escritos organizados, articulados y coherentes con el tema propuesto en la prueba, además de aplicar adecuadamente las reglas de la lengua escrita (Informe resultados pruebas SABER, 2015).

Debido a estos resultados, el MEN con el apoyo del Ministerio de Cultura (2013), en su política de calidad, ha incluido el Plan Nacional de Lectura y Escritura, que busca que los colombianos integren la lectura y la escritura como prácticas de su vida cotidiana con el objeto de mejorar el comportamiento lector, la comprensión lectora y la producción textual.

Pese a estos esfuerzos se siguen evidenciado bajos desempeños, situación que no es diferente en la institución educativa Antonia Santos, pues el 48% de los estudiantes se ubicaron en el nivel insuficiente, el 41% en el mínimo, el 11% en el satisfactorio y ninguno en el nivel avanzado. Con

respecto a la Institución Educativa Técnico Industrial, el 50% se ubicaron en el nivel insuficiente, un 50% en el mínimo, y ninguno se ubicó en los niveles satisfactorio y avanzado (ICFES 2016).

Por otro lado, atendiendo a los resultados del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE 2016), en la Institución Antonia Santos el 58% de los estudiantes no contestó correctamente las preguntas de esta competencia. Además, en cuanto a los aprendizajes evaluados, los resultados reflejan que el 77% no comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular y 74% no selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito, entre otras dificultades.

En cuanto a la Institución Educativa Técnico industrial el 60% de los estudiantes no contestó correctamente las preguntas correspondientes a esta competencia. En lo concerniente a los aprendizajes evaluados, se pudo observar que estos resultados se deben a que el 79% no selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito, el 53% no prevé temas, contenidos, ideas o enunciados, para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas, el 58% no da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto.

Sumado a lo anterior se puede destacar que en las instituciones en las que se desarrolló este proyecto, en sus Planes Institucionales de Lectura y Escritura, PILE, (2018), privilegian actividades para promover la lectura por encima de la escritura, aun cuando se conocen los resultados de las pruebas mencionadas. Además, en los Planes de Mejoramiento Institucional (2018), se han incluido estrategias para superar estas dificultades en lectura y escritura, sin lograr



avances significativos hasta el momento, seguramente porque se hace bajo las mismas prácticas descontextualizadas.

Estos resultados no solo pueden explicarse por las dificultades en la enseñanza ya mencionadas, sino también por el contexto en el que se evalúa a los estudiantes. Particularmente en San Andrés, la lengua materna, en muchos casos, no es el castellano, sino el Creole, lengua en la cual los estudiantes se comunican en sus contextos cotidianos, de tal manera que es en la escuela dónde acceden a la segunda lengua, que es en la que están siendo evaluados y que como se mencionó es objeto de prácticas tradicionales centradas en la competencia lingüística y no en la comunicativa.

Ahora bien, es necesario precisar que antiguamente en el archipiélago la educación en la escuela era impartida en inglés, pero el gobierno central en su afán por la unidad nacional (Constitución Política de Colombia de 1886), decretó que fuera en español. Este hecho, unido a la falta de preparación, adecuación y contextualización de las prácticas de enseñanza, causó dificultades en el aprendizaje en los niños y jóvenes raizales, cuya lengua materna es el creole o en algunos casos el inglés.

Con la imposición del nuevo sistema escolar y laboral por parte del gobierno central, el *creole* –la lengua materna, la del diario vivir y de la solidaridad– fue prohibido dentro del ámbito de la escuela y relegado a las iglesias bautistas y adventistas, mientras que los estudiantes tuvieron que utilizar “métodos memorísticos” o sintéticos o globales para aprender en español a leer, escribir y comprender los temas de clase; en suma debían trasladarse de manera arbitraria a una lengua que no comprendían (Clemente, 1989).

Con esta situación, los estudiantes hablantes de la lengua creole del archipiélago, se encuentran en desventaja con el resto del país al momento de presentar las pruebas del estado, ya

que el examen es presentado en castellano, una lengua que en muchos casos no han aprendido de manera competente en la escuela.

El panorama descrito respecto a los resultados de los estudiantes, ha sido objeto de análisis y explicación a nivel nacional por Pérez (2003), quien a partir de los resultados en lectura y escritura en el marco del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNE), manifiesta que las dificultades de los estudiantes al escribir, están en que la escuela generalmente no hay producción de textos auténticos con finalidades concretas, prima escritura oracional y se privilegia la escritura de textos fragmentados.

Ahora bien, para enfrentar las dificultades y necesidades encontradas en los diferentes espacios escolares, se han desarrollado investigaciones, las cuales muestran resultados que evidencian la potencialidad de propuestas didácticas centradas en los intereses, saberes, contextos y necesidades de los estudiantes, y en enfoques comunicativos, para mejorar considerablemente los procesos de producción escrita de los estudiantes.

Una de ellas es la de Suárez (2014), quien elaboró una propuesta en la cual muestra que cuando docente y alumnos tienen una participación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en un aula pedagógicamente adecuada, logran incrementar la creatividad e imaginación para la producción de textos diversos, determinando de esta manera una influencia significativa de las estrategias metodológicas activas en el aprendizaje de los alumnos.

Del mismo modo, Soto (2014), Morales (2017) y Aldana (2017) frente a las dificultades escriturales de los estudiantes, concluyen que es necesario hacer de la escritura un proceso en el cual primero se lean textos expertos, se analicen y después se pase al procesos de escritura y en este marco utilizar estrategias que en primer lugar, amplían las comprensión de los estudiantes

respecto al sentido de la escritura, es decir, “se lee para escribir” y en segundo lugar, les brinden herramientas para la producción personal, en contextos reales de comunicación.

Ahora bien, específicamente frente a la escritura de las crónicas se encuentran investigaciones como las de Morales y Arenas (2017) desde el ámbito nacional y de Zapata (2014) desde el internacional, quienes concluyeron que trabajos basados la producción escrita de crónicas, permite a los estudiantes posicionarse como cronistas al recolectar información de su contexto y elaborar líneas temporales, encontrando así sentido a los hechos de su entorno, escribiendo y reescribiendo, antes de llegar a la publicación, proceso que hace posible mejorar la producción textual de los estudiantes, porque a través de ellas pueden contar historias cercanas a su entorno social. Este tipo de escritura hace posible que no solo exista una motivación a la hora de escribir, sino escribir también en función de un posible destinatario y un propósito, para lo cual se hacen procesos de planeación, escritura y revisiones permanente del texto, en un proceso de mejoramiento continuo.

En síntesis, estas investigaciones demuestran que los estudiantes cuando tienen la oportunidad de inmiscuirse en actividades reales de producción, dotadas de significatividad para ellos, logran comprender la escritura como un proceso de alta complejidad que les permite construir sentido sobre las situaciones de la realidad.

En este contexto surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción de crónicas en estudiantes de noveno grado de las instituciones educativas Antonia Santos e Instituto Técnico Industrial de la isla de San Andrés? y ¿Qué reflexiones se generan con respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo?

Se plantea como objetivo general, determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción de crónicas, en estudiantes de grado noveno de las instituciones educativas Antonia Santos e Instituto Técnico Industrial de la isla de San Andrés, y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje de las profesoras de los grupos intervenidos. Como objetivos específicos: a) evaluar el nivel de los estudiantes en la producción de crónicas antes de la implementación de la secuencia; b) diseñar una secuencia didáctica centrada en la producción de crónicas; c) implementar la secuencia didáctica y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje; d) valorar y evaluar la producción de crónicas después de la implementación de la secuencia didáctica y e) contrastar los resultados de la evaluación inicial y final de la producción de textos narrativos, tipo crónicas, para determinar la incidencia de la secuencia didáctica.

El impacto que se pretende lograr con esta investigación está relacionado con la posibilidad que ofrece este tipo de propuestas didácticas para, en primer lugar, proporcionar elementos que contribuyan en el aprendizaje y desarrollo de competencias comunicativas entre ellas la capacidad de producir textos escritos que partan de situaciones comunicativas que a diario les ofrece el contexto. En segundo lugar, validar la tesis de que para escribir hay que leer, a partir de tareas que tengan sentido para los estudiantes, las cuales partan de sus propias realidades y contextos socio-culturales y lingüísticos.

Por último, se pretende brindar a docentes propuestas que ayuden a repensar y transformar sus prácticas de enseñanza del lenguaje, especialmente en contextos bilingües, que los posicione como maestros que transformen a niños, niñas y jóvenes en productores de textos. Lo anterior unido a, una vez conocidos y analizados los resultados, impactar el PEI institucional para su resignificación, validar nuevos modelos de enseñanza del lenguaje y realizar aportes

significativos a la comunidad académica interesada en el mejoramiento de la didáctica del lenguaje escrito.

El trabajo se estructura en seis capítulos: en el primer capítulo se presenta el planeamiento del problema, los objetivos y la justificación; en el segundo capítulo se expone el marco teórico a partir de las concepciones de la naturaleza social del lenguaje, acerca de la producción escrita, uso de textos narrativos tipo crónica, secuencias didácticas y prácticas reflexivas; en el tercero se hace referencia a la metodología que enmarca el estudio: tipo de investigación, enfoque, población, hipótesis, operacionalización de las variables, procedimientos e instrumentos utilizados; en el cuarto capítulo se presentan los resultados a partir del análisis cuantitativo de la producción de textos narrativos, tipo crónica; y se reflexiona sobre las prácticas de los docentes. Finalmente los capítulos quinto y sexto presentan, respectivamente las conclusiones y las recomendaciones derivadas de la investigación.

## **2. Marco teórico**

En este capítulo se presentan los ejes desde el punto de vista teórico o conceptual que fundamentan el proyecto, para ello en primer lugar, se aborda el lenguaje y específicamente el lenguaje escrito y las principales concepciones que han enmarcado su enseñanza; en segundo lugar, los modelos de producción textual, y dentro de este el modelo por procesos; en tercer lugar, el enfoque comunicativo, desde el cual se construye la secuencia didáctica y se piensa la escritura; en cuarto lugar, el texto narrativo y concretamente la crónica; seguidamente las secuencias didácticas y por último las prácticas reflexivas.

### **2.1 El lenguaje y la escritura**

Desde diferentes perspectivas el lenguaje se ha considerado como el instrumento más importante para el desarrollo del pensamiento humano, en el marco de relaciones sociales y culturales. Al respecto, Vygotsky (1986) sostiene que el lenguaje “surge, en un principio como producto de la relación del niño con su entorno más cercana y sólo más tarde, al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar su pensamiento, es decir, se convierte en una función mental interna” (p. 138). Una consecuencia de esta internalización del lenguaje es el impulso del desarrollo cognitivo en el niño.

No obstante, el niño no realiza esta tarea por sus propios medios, necesita la ayuda de otros que ya conocen y se han apropiado de las herramientas del lenguaje, necesita de “mediadores” (Vygotsky, 1978). Es así como el origen de estas primeras formas de expresión lingüística está en los primeros intercambios entre el niño y su madre con quien establece una interrelación desde que nace y luego a través del contacto con otras personas, en otros espacios: familiar, comunitario, y posteriormente en el escolar. En estos espacios va aprendiendo a comunicarse

atendiendo a las especificidades del contexto, de manera cada vez más competente, para intercambiar y construir significados con los demás.

Como hecho social, el contexto de aprendizaje y desarrollo del lenguaje es fundamental. En el caso de San Andrés, un entorno esencialmente multicultural y bilingüe, en el que se encuentran dos grupos culturales sobresalientes: por un lado los isleños, que conforman la comunidad nativa (raizal) del archipiélago, cuya lengua materna es el creole, el cual es aprendido de manera oral en el seno familiar, durante la primera infancia, hablado en su cotidianidad, con sus vecinos y amigos cercanos. Esta lengua representa su máxima expresión cultural y la identidad como pueblo. Por otro lado están los continentales, que son los descendientes de colombianos nacidos en el archipiélago, que tienen como primera lengua es el castellano, el cual es aprendido en su núcleo familiar y en el entorno y luego refrendado y usado en la escuela para el aprendizaje del lenguaje escrito.

Ahora bien, más allá de su función social de identidad, en este caso multiculturalidad, el lenguaje cumple también un papel importante para la adquisición del conocimiento, proporcionándole al ser humano posibilidades para la representación de ideas y conceptos, y para el desarrollo de todas sus necesidades comunicativas a través de diferentes herramientas, bien sea el lenguaje no verbal (gestos, señas, indicios, movimientos corporales, etc.) y/o verbal: lenguaje oral y escrito.

En este marco los niños tanto raizales como continentales construyen sus conocimientos cotidianos desde la oralidad, pero los conocimientos formales en el ámbito escolar, son adquiridos a través del lenguaje escrito, que se da fundamentalmente en castellano. Esta ruptura entre oralidad y escritura, entre creole y castellano, genera a su vez dificultades no solo en la

comunicación formal sino también y sobre todo en la escritura, lo cual incide directamente en la construcción de nuevos conocimientos. Al respecto Pérez (2003) afirma que:

Escribir implica sobre todo organizar las ideas propias a través del código lingüístico. Dicho en otras palabras, escribir significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto que como tal obedece a unas reglas sociales de circulación: se escribe para alguien, con un propósito, en una situación particular en atención de la cual se selecciona un tipo de texto pertinente. Como puede notarse, escribir va mucho más allá de transcribir, y las prácticas pedagógicas deben orientarse desde un concepto de escritura complejo. (p. 10).

Sin embargo, este nivel de complejidad no debe desligarse de la enseñanza de la función social y por tanto comunicativa, en la que los estudiantes sientan que su cultura, su voz en creole o castellano tiene valor. Así, la comunicación escrita puede adquirir sentido si se tejen puentes entre lo que pretende la escuela y lo que los estudiantes saben y quieren.

En el siguiente apartado se exponen brevemente los modelos de producción escrita, para comprender la evolución en las maneras de entender la escritura.

## **2.2 Modelos de producción textual**

La escritura ha sido teóricamente concebida de diferentes maneras, la cuales ha tenido implicaciones para su enseñanza en el contexto escolar. En términos generales, los modelos se agrupan en: producto, proceso, y contextuales o ecológicos. A continuación, se explican brevemente los tres, pero la investigación asume el modelo de procesos con algunos elementos de los modelos contextuales. (Pino, 2013).



Los modelos por producto se centran en el desarrollo de la competencia lingüística, es decir, el foco recae en el texto escrito, atendiendo a aspectos gramaticales y sintácticos, de ahí que la escritura sea concebida como un producto que da cuenta del dominio gramatical del lenguaje. Aquí se destacan investigaciones como las de Hernando (1993) y Del pilar Gaspar y Otañi I, (2003), quienes proponen la aplicación de estrategias que favorecen la enseñanza y el aprendizaje de la escritura como producto.

Los modelos por procesos, desde los cuales se sustenta la propuesta de intervención que aquí se presenta, entienden la escritura como una actividad compleja y multidimensional que requiere del desarrollo de procesos cognitivos y, por lo tanto, de estrategias cognitivas y metacognitivas que revelen y demuestren los pasos intermedios que tienen lugar durante el mismo (Camargo, Uribe y Caro, 2011). En este modelo, autores como Hayes y Flower (1980) hacen énfasis al proceso de escritura y no al producto, y plantean que escribir implica todo un proceso de planificación, redacción y revisión, que conduce al estudiante al producto que es el texto final. Otros autores destacados en este modelo son: Scardamalia y Bereiter (1992), Candlin y Hyland (en Camps et al., 2003).

Con respecto a esta investigación, el modelo de producción que motivó el trabajo fue el modelo por procesos planteado por Hayes y Flower (1980), y sus avances en modelos contextuales con las investigaciones de Scardamalia y Bereiter (1992) quienes consideran que escribir es resolver un problema mediante el desarrollo de procesos de orden cognitivo definidos de la siguiente manera:

**Planificación:** En esta etapa se construye una representación mental del texto que se dispone escribir, a partir del rescate, organización y selección de conocimientos; de esta manera el escritor genera ideas previas, recuperando información contenida en la memoria, por lo que se

encarga de categorizar y formar nuevos conceptos para la presentación y ordenamiento del texto. Por lo tanto la planificación implica, antes de realizar una primera producción, elaborar esquemas, plantear objetivos, identificar propósitos, reunir información, plantear contextos y posibles destinatarios.

**Traducción:** En esta fase se plantea la elaboración del texto escrito, lo cual requiere que el escritor maneje las exigencias y operaciones implicadas en las actividades de escritura, en lo relacionado con la situación de comunicación, el léxico, la sintaxis, la ortografía y la gramática, así como con todos los saberes asociados a la producción textual, para construir una primera versión del texto.

**Revisión:** Tiene la finalidad de evaluar o revisar el texto producido. Aquí se verifican y se identifican dificultades de orden sintáctico, semántico y pragmático en la producción escrita, mediante el proceso de lectura y relectura de lo producido, con la intención de reflexionar y reestructurar el texto de manera tal que coincida de forma más precisa con la planificación inicial y la producción del mismo. Aquí la actividad metacognitiva que se despliega no solo es fundamental, sino que permite establecer y generar procedimientos para mejorar la producción textual y finalmente entregar realizar su publicación para ser entregada a sus destinatarios.

Además de los modelos de proceso, se encuentran los modelos contextuales o ecológicos, los cuales analizan la composición escrita como un proceso mediatizado no solamente por variables de índole personal, sino también por el contexto en el que se desarrolla. (Camargo et al., 2011). Otros autores como Cassany (1991), plantean que un buen proceso de composición requiere que el autor atienda a los siguientes aspectos: a) tomar conciencia de la audiencia (del lector o

lectores a quienes va dirigido el texto); b) dedicar tiempo a planificar el texto, es decir, pensar en las cosas que se quiere decir, en las que ya saben, en cómo quiere presentarse a sí mismo; c) hacer un plan o estructura del texto, para lo cual se realizará un esquema mental del mismo; d) revisar el texto mientras escribe y releer los fragmentos del mismo, retocando e introduciendo cambios que pueden afectar su contenido y significado. Durante la composición también se deberán utilizar estrategias de apoyo para solucionar las contingencias que se le presenten, consultar gramática en textos o diccionarios para extraer alguna información que no tiene y se necesita. El autor puede utilizar las habilidades de hacer esquemas y resumir textos, relacionadas con la comprensión lectora, para producir un escrito.

De acuerdo a lo anterior, los modelos por procesos y contextuales coinciden con el enfoque comunicativo, especialmente en sus implicaciones frente a la enseñanza, por ello a continuación se explica este enfoque.

### **2.3 Enfoque comunicativo**

El enfoque comunicativo hace referencia a un conjunto de conocimientos y habilidades que permiten a los participantes ser agentes activos en los procesos de comunicación acordes con el contexto (Hymes, 1972), específicamente el autor plantea el desarrollo de la competencia comunicativa, la cual va más allá de la competencia lingüística planteada por Chomsky y Halle (1965), según los cuales esta centra la comunicación en un hablante/ oyente ideal. De hecho, Hymes (1972) problematiza este concepto y propone el concepto de hablante-oyente ideal y propone el concepto de hablante-oyente real, ubicado en un contexto sociocultural determinado, que se ve afectado por situaciones histórico-culturales y contextuales particulares. Ahora bien, el autor incluye no solo los aspectos socioculturales, que involucran factores del contexto,

motivaciones personales, sino también factores cognoscitivos. Esta explicación no desconoce la importancia de la competencia lingüística, por ello plantea que la competencia comunicativa es una habilidad para el uso de la lengua que depende tanto de un conocimiento tácito de las reglas gramaticales, como de un conocimiento tácito de reglas culturales que delimitan la posibilidad que un hablante oyente real tiene para usar comunicativamente la lengua. En este sentido, Hymes (1972, citado por Cassany, 1999) propone “saltar de la competencia gramatical Chomskiana, centrada en el sistema mental de reglas que regula la lengua, a la competencia comunicativa abarcadora de este amplísimo abanico de saberes y habilidades” (p. 5).

Es así como la competencia comunicativa abarca aspectos diversos, que no se reducen únicamente al conocimiento del código, sino que comprende la competencia lingüística, que supone el dominio del código lingüístico (la gramática, el sistema fonológico y del léxico); la competencia sociolingüística que tiene que ver con el conocimiento y las habilidades para adecuar las producciones a las situaciones comunicativas (la información compartida entre los interlocutores, las intenciones comunicativas de la interacción); la competencia discursiva, referida a los aspectos relacionados con las características textuales propias de la variedad textual en cuestión; y la competencia estratégica en la cual se hace referencia a las estrategias de comunicación verbal y no verbal que se pueden usar para favorecer la efectividad de la comunicación, reforzar la eficacia de la misma o compensar el insuficiente dominio de otras competencias (Canale, 1995).

En términos generales, el enfoque comunicativo incluye una suma de competencias (lingüísticas, discursivas o textuales, estratégicas, sociolingüísticas, literarias e icónico-verbales) que permiten a los seres humanos desenvolverse como oyentes y hablantes reales, que actúan en situaciones concretas de comunicación; conscientes de que para comunicarse no es suficiente con

conocer la lengua, el sistema lingüístico; es necesario igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social (Hymes, 1972).

Ahora bien, la competencia comunicativa puede volverse más compleja en el contexto del archipiélago en el cual conviven tres lenguas: creole, inglés y castellano; las cuales expresan tres tipos de identidad cultural, las más sobresalientes son: el raizal, descendientes de ingleses y caribeños, que en general son bilingües en la oralidad; el continental, proveniente del continente colombiano, que generalmente es monolingüe (castellano). A esta diversidad se agrega la visita de turistas que hablan diversos idiomas, especialmente castellano e inglés.

Ahora bien, las investigaciones de los autores citados anteriormente (Clemente, 1989; y Ospino, 2010) evidencian la resistencia de los raizales a usar el castellano en su vida cotidiana, pues asumen el uso del creole como una manera de mostrar su identidad, sus derechos y propiedad sobre la isla. Por tanto, el creole sigue siendo usado en los contextos familiares y de amistad, en las actividades culturales, religiosas y artísticas. Por otro lado según Ávila (2014) el asunto que “per se” no es problema, sí se convierte en un obstáculo en la escuela, cuando no se generan situaciones de comunicación, en contextos reales, en los que los estudiantes puedan expresar sus pensamientos, sentimientos, dificultades y valoración de lo que son en su lengua materna y en la segunda lengua.

Una de las propuestas que coincide con los principios del enfoque comunicativo y que puede ser potente para trabajar en contextos multiculturales complejos, puede ser la de Jolibert (2002), la cual no solo fundamenta la construcción teórica de la Variable Dependiente de la presente investigación, sino que tiene como principio central el partir de los intereses, saberes y necesidades de los estudiantes, para formarlos como productores de texto con sentido.

### 2.3.1 Propuesta de Josette Jolibert para la producción textual

Compartiendo los principios del enfoque comunicativo, Jolibert y Sraïki (2009) hacen énfasis en la producción textual como una actividad de resolución de problemas, que trae consigo los procesos cognitivos y afectivos de elaboración de estrategias, de activación de operaciones mentales, y de construcción de conocimientos culturales y lingüísticos que hace el productor del texto, para elaborar una representación de un texto comprensible para un destinatario.

Las autoras plantean la producción escrita como un proceso complejo que abarca varios niveles, estos son: la situación de comunicación, la noción de contexto de un texto, el tipo de texto, la superestructura, la lingüística de la oración y de la frase, la lingüística a nivel de la microestructura del texto y la lingüística textual. Para esta investigación se tomaron tres de los siete niveles, estos son:

**Situación de comunicación:** esta hace referencia a todos los elementos presentes en un acto de comunicación, Jolibert (2002) precisa estos elementos en la escritura, como: el enunciador, enunciatario, contenido, propósitos y desafíos.

El enunciador y el enunciatario son definidos por la autora, en su orden, como el productor de un texto y aquella persona o conjunto de personas a las que se dirige el mismo, es decir, el posible lector. El contenido, sería el tema sobre el cual gira el texto producido; su finalidad, lo que transmite y el ¿Para qué ha sido escrito? y ¿Qué efecto espera el autor?; finalmente el propósito que, según Pérez (2006), es la representación pragmática del texto a producir, ya que allí se determina lo que el autor quiere lograr a través del texto. El propósito está ligado a las intenciones, conocimientos u opiniones del autor y constituye en sí un acto de habla.

**La superestructura:** corresponde a la estructura esquemática o forma global del discurso, y su función sería la de definir la ordenación global del discurso y las relaciones jerárquicas de sus

respectivos fragmentos. Esta ha sido definida por Van Dijk (1978) como la forma en la que se presenta el conjunto del texto. Según este autor la superestructura representa la forma como se organiza la información en el texto, esto es, la estructura textual formal.

A su vez Jolibert (2002), a partir de las concepciones planteadas por Van Dijk (1978), define este nivel como la organización espacial y dinámica interna del texto, como la estructura y presentación del contenido del texto basado en su género discursivo y en sus categorías funcionales (narrativa, argumentativa, expositiva). La superestructura también tiene que ver con la relación existente entre las partes del texto y la manera como estas están organizadas. De igual manera la autora plantea que es necesario que en este nivel aparezca la silueta, la etiqueta y la dinámica interna. La silueta se refiere tanto a la distribución espacial como a la función de los bloques que conforman el escrito. La etiqueta abarca el contenido semántico de estos bloques. Y la lógica interna trata sobre tres aspectos: el inicio del escrito, su cierre y una razón de organización a lo largo del mismo.

**Lingüística Textual:** Van Dijk (1978) la define como “gramática del texto” en la que se debe de dar cuenta “de las estructuras lingüísticas que subyacen en el discurso” (p. 21), ya que “la gramática de una lengua debe dar cuenta, no sólo de las oraciones realizadas mediante las emisiones de hablantes nativos, sino también de las relaciones entre oraciones, o sea de los textos enteros subyacentes a estas emisiones” (Van Dijk, 1978, p. 9).

Por otra parte, Jolibert (2002) define la lingüística textual, desde las aportaciones de Van Dijk, como aquellas relaciones existentes entre las estructuras del lenguaje y la superestructura del texto. Dentro de esta dimensión se encuentra entonces la coherencia textual, es decir, la manera como se dan los encadenamientos o nexos en el texto, por medio del uso de anáforas y sustitutos, y de los conectores respectivamente.

Para el caso de esta investigación los elementos de la lingüística textual que se abordarán los siguientes: Las opciones de enunciación, es decir, las diferentes estrategias o recursos lingüísticos usadas por el narrador para contar los hechos o sucesos o para dirigirse al destinatario; los conectores, aquellas las palabras o expresiones que se usan para unir las diferentes partes de una oración y de los párrafos que conforman el texto; la coherencia del discurso, que hace referencia a la presencia o dominio de un tema que va tejiendo el sentido a lo largo de texto; y, la puntuación entendida como el uso con función lógica de los signos ortográficos para dar sentido a la historia que se quiere contar.

Los niveles expuestos, se analizan dentro de una tipología específica como es el texto narrativo, y dentro de él las crónicas.

## **2.4 El texto narrativo**

Se puede afirmar que la narración ha acompañado al ser humano desde siempre, desde lo cotidiano ha sido la estrategia propicia para la conversación, el acercamiento y la interacción entre las personas, ya sea mediante el relato de experiencias personales, contadas por otros o imaginarias.

La narración se concreta en textos correspondientes al género narrativo. Según Aguirre y Quintero (2014) “la primera característica de estos textos es que se refieren ante todo a acciones de personas, de manera que las descripciones de circunstancias, objetos u otros sucesos quedan claramente subordinadas” (p. 57). Un texto narrativo por lo general se utiliza la narración para describir sucesos o acciones que en cierta manera sean interesantes (Van Dijk, 1978). A este género pertenecen diferentes tipos de textos, desde las narraciones cotidianas, hasta textos con más complejidad como las fábulas, las leyendas, los mitos, las novelas y los cuentos infantiles.



Dichos textos, según Van Dijk (1978), son formas básicas globales muy importantes de la comunicación textual, dentro de las cuales se encuentran los que apuntan a diversos contextos como los cuentos populares, sagas, crónicas, anécdotas, entre otras. Asimismo, otras que revisten mayor complejidad como las novelas o cuentos largos. Además, señala que una característica importante del texto narrativo es tener como referente un suceso o una acción que cumpla con el criterio de suscitar el interés del interlocutor.

A continuación se hace referencia a la crónica, tipología narrativa que enmarca la producción textual en esta investigación.

#### **2.4.1 La crónica**

Si bien la crónica no es un texto narrativo puro, a lo largo de la historia se ha convertido en el texto que el ser humano usa para expresar, de manera narrada, lo que piensa y siente en su cotidianidad, al encontrar en ella un espacio en el que convergen la realidad y las diferentes formas de percibirla. Es por esto que autores como Gutiérrez (1984), Martín (1988), Vilamó (2000), Hernando (2000) y Puerta (2011), la ubican como una tipología narrativa e interpretativa, que entre sus características incluye narrar una historia, recrear acciones y contextos, haciéndolos entretenidos para sus lectores.

La palabra crónica, etimológicamente se deriva del vocablo “cronos”, que significa “tiempo” lo que hace referencia a la narración de unos hechos según el orden temporal en que ocurrieron. Es un género muy cercano a la literatura, de la cual hizo parte antes de que fuese considerada un género periodístico; motivo por el cual ha sido ubicada como un género híbrido en el que convergen elementos narrativos y periodísticos.

Todo lo anterior, ubica a la crónica en el centro de la literatura, ya que en esta el autor presenta una información verídica, que se alimenta de hechos reales; busca dar cuenta de una historia con la profundidad que le permite un trasfondo literario y descriptivo: la construcción de personajes, el uso de ritmos y tonos narrativos, los juegos con el tiempo, con la voz narrativa y con los escenarios. De ahí que como lo asegura Yanes (2006, citado por Morales y Arenas, 2017): “La crónica puede ser considerada un género literario muy desarrollado en el periodismo latino [...] es un texto redactado con estilo libre, firmado por su autor, y que se caracteriza principalmente por el uso de recursos propios de la literatura.” (p. 7).

Estas características, pueden ser complementadas con lo propuesto por Cecchi (1998), quien afirma que una crónica empieza con una exposición, en la que se habla o escribe un hecho real, relatado en su totalidad, porque su función primordial es narrar como ocurrieron los hechos y responder a unas preguntas básicas (qué, quién, cómo, dónde, por qué) deteniéndose principalmente en el cómo, sin olvidar la esencia interpretativa y valorativa de la misma. En igual sentido, Vallejo (1997) afirma que “La crónica goza de múltiples probabilidades, según la forma y el tema, el empleo de juicios del cronista, la glosa para comentar un hecho sea o no de actualidad, teniendo en cuenta el entorno sociocultural y situacional” (p.54).

En este orden de ideas, se puede afirmar que la crónica, no es una composición acumulativa, sino orgánica en el sentido que en su estructura se pueden encontrar segmentos narrativos, es decir, estructuras sintácticas que se refieren a procesos, y por lo tanto explican el carácter temporal del relato; segmentos descriptivos, en los cuales el autor deja lo temporal para detenerse en la descripción de personas, lugares, objetos, entre otros segmentos comentativos, en los cuales el escritor usa conectores que le permiten dar coherencia a la crónica; y por último

escenas dialogadas en las que se enuncia el decir de otros, con respecto a los hechos o en los que se manifiesta la subjetividad del autor (Baena, 1993).

Respecto de la estructura de la crónica, se pueden distinguir tres partes: el título, la presentación o entrada y el cuerpo con la conclusión o cierre. En la presente investigación los indicadores de la superestructura de la crónica, es decir los principios que le dan organización a su discurso y que definen su sintaxis global (Van Dijk, citado por Jolibert, 2002), han sido definidos de la siguiente manera:

- **Título:** Es la palabra o conjunto de palabras (frase) con que se da a conocer el nombre o asunto de que tratará la crónica.
- **Contexto:** Entendido como la ubicación espacial y temporal del hecho ocurrido en el que se puede determinar cómo, cuándo, dónde, sucedieron cada una de las situaciones que el cronista quiere presentar.
- **Lógica cronológica:** Es la forma como se trasmite la información, con el fin de llevar una secuencia lógica de hechos o sucesos según el orden temporal en el que ocurrieron.
- **Cierre:** Son los recursos retóricos que usa el cronista para dar terminación o conclusión a la crónica, incluyendo su postura.

Ahora bien, la crónica puede ser abordada desde tres vertientes: narrativa, periodística y/o cultural. En cuanto a lo narrativo, como lo afirma Puerta (2011) la crónica “es un género que se convierte en una manera de expresar la vida misma, a través de distintas maneras de narrar”. (p 10). Con respecto a lo periodístico, este mismo autor señala que la crónica exige, por naturaleza, la imaginación e interpretación del periodista, ingrediente indispensable para encontrar el modo, la forma, la estructura más eficaz, más clara de hechos noticiosos, actuales o actualizados, donde se narra algo, al propio tiempo que se juzga.

Además, desde lo cultural, para autores como Lanza (2004) estos escritos han servido para revelar la identidad socio-cultural de los pueblos, ya que es un relato que permite dar cuenta de las identidades del pasado. En este sentido, la crónica las configura en tanto hace posible el reconocimiento social, porque es capaz de diluir la frontera entre autor, texto y lector hasta fundir el relato con la propia realidad.

En síntesis, se puede afirmar que cualquier tema puede ser inspirador de una crónica, que ofrece una amplia gama de posibilidades para que el autor pueda darle significación al contexto en el que se desenvuelve.

A continuación, se expone la secuencia didáctica, como estrategia que articula de manera lógica y orienta el procesos de enseñanza y aprendizaje, en este caso participar, de la composición de textos narrativos.

## **2.5 Secuencias didáctica**

Las Secuencias Didácticas constituyen una propuesta metodológica para el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de la concreción de unos objetivos, contenidos y actividades que se interrelacionan en función de la construcción de conocimientos en las distintas áreas. La presente investigación se fundamenta en el desarrollo de secuencias didácticas, como una propuesta que conduzca a la producción de textos escritos con coherencia y cohesión y que surgen del contexto, de las realidades de los estudiantes.

Por tal razón, y para apoyar teóricamente la propuesta metodológica para la producción de textos, se tuvieron en cuenta los planteamientos de Camps et al. (2003) quien propone la secuencia didáctica como una unidad de enseñanza de la composición (oral o escrita) que integra dos tipos de actividad: la primera, de producción de un género textual, es decir, de un texto con

una función dentro de una comunidad discursiva determinada (en el ámbito académico, administrativo, periodístico, literario, entre otros.) y que se desarrolla durante un periodo de tiempo según convenga; y la segunda, una actividad de enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos referidos al género discursivo objeto de enseñanza.

A su vez esta adquiere sentido y significatividad en relación con los objetivos planteados y compartidos por todos los participantes: profesores y estudiantes, los cuales se convertirán en criterios de evaluación.

El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, realización y evaluación.

- **Preparación:** es la fase en donde se define la tarea a realizar, se establece el tipo de texto que se va a escribir, se delimita la intencionalidad y se determina el o los destinatarios. En esta se determinan los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación comunicativa, tipo de texto, contrato didáctico, motivación, lectura de textos, entre otros.

El objetivo de esta fase es ofrecer modelos de estrategias de planificación para que más adelante los alumnos sean capaces de realizarlas de forma autónoma.

- **La realización:** en esta etapa se dan dos tipos de actividades, la primera está relacionada con la producción del texto, y la segunda, son las actividades orientadas a aprender las características formales del texto que hay que escribir y de sus condiciones de uso. En esta fase se ejecuta la preparación o planificación de la producción textual, es el momento en el cual se desarrolla la escritura del texto como tal, se realizan lecturas de modelos textuales basados en la interrogación e interpretación como aporte a la producción textual, se da el trabajo individual y colectivo de producción, se ponen en acción las habilidades

comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), se interactúa con el docente y los pares colaborativos, se dan procesos de mediación y de producción escrita, en donde los pares y el docente actuarán como destinatarios intermedios de los textos producidos, para realizar las revisiones desde diferentes parámetros discursivos y lingüísticos (Camps et al., 2003; Pérez y Rincón, 2009).

- **La evaluación:** está orientada hacia el logro de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción. Es por lo tanto una evaluación formativa que ocurre en las tres fases, por ejemplo, que lleven a la necesidad de intensificar la preparación en algunos aspectos no previstos, con una nueva elaboración de la información, aportaciones nuevas, etc. (Camps, 1995, tomado de Pérez y Roa, 2010, p. 61).

En el desarrollo de la secuencia hay una continua interacción entre docente y estudiante, entre lo oral y lo escrito y entre lectura y escritura. Esta interacción entre compañeros y con el maestro es un elemento fundamental para la producción del texto en todas las fases. La lectura y el análisis de textos juegan distintas funciones, una de las cuales es ofrecer modelos textuales que sirven de punto de referencia.

Ahora bien, no solo los estudiantes deberían mejorar sus aprendizajes en los procesos educativos, también los profesores deben beneficiarse de dicho proceso, por ello será necesario dilucidar sobre la reflexión en la práctica y sobre la práctica.

## 2.6 Practicas reflexivas

El quehacer del docente en la actualidad está lleno de nuevos retos que requieren desarrollar la práctica reflexiva, pues ella favorece una mejor y pertinente práctica de aula, pues como lo

define Perrenoud (2007) “reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc.” (p. 30). “en plena acción pedagógica, hay poco tiempo para meditar y se reflexiona principalmente para guiar el siguiente paso, para decidir el camino que debe seguirse” (p. 32).

Es claro que si un maestro, desarrolla sus prácticas docentes desde un enfoque tradicional, muy probablemente no desarrolle un ejercicio reflexivo acerca de su quehacer, y por lo tanto, no tendrá elementos para hacer nuevas interpretaciones de las situaciones y problemas que esos nuevos retos le plantean. En contraste con lo anterior Perrenoud (2007) anota que:

La reflexión fuera del impulso de la acción, se da cuando el maestro no está interactuando con sus alumnos, padres o colegas; cuando reflexiona sobre lo que ha pasado sobre lo que ha hecho o intentado hacer o sobre el resultado de su acción. También reflexiona para saber cómo continuar, retomar, afrontar un problema o responder una pregunta. (p. 35).

Al respecto, Schön (1983) manifiesta que todo profesional, consciente o inconscientemente, elabora conocimientos a partir de su práctica cuando enfrenta problemas que debe resolver, cuando evalúa casos específicos, etc.

De acuerdo a lo planteado por estos autores, saber reflexionar sobre la propia práctica docente, favorece la acumulación de saberes de experiencia, ya que el profesor aprende a sistematizar una serie de acciones en el aula que por experiencia propia le han sido útiles; descubre que son la curiosidad y la voluntad de saber más, los ingredientes indispensables para ir más allá del beneficio inmediato.

Por otro lado, el docente reflexivo debe de asumir una responsabilidad política y ética desempeñando su función con apego a las necesidades de sus estudiantes, enfrentando los

dilemas que se le presentan en la práctica cotidiana. Es reflexionando sobre la práctica docente, como comprendemos que la innovación significa transformar la propia práctica, lo que no exime del análisis de lo que se hace y de las razones para continuar o cambiar el quehacer cotidiano. Finalmente, debe entenderse la profesión docente como una actividad que requiere de la competencia reflexiva, para cuestionar de manera constante la propia práctica, desde posturas críticas y actitudes propositivas que permitan innovar el quehacer y con ello aportar al mejoramiento del sistema educativo, y por ende generar cambios en la sociedad.



### **3. Marco metodológico**

En este apartado se presenta el enfoque metodológico que orientó el proceso de investigación, exponiendo el tipo de investigación, diseño, hipótesis, variables, las técnicas e instrumentos empleados para la obtención de la información, además del procedimiento realizado durante el estudio.

#### **3.1 Tipo de investigación**

El tipo de estudio empleado en el presente trabajo de investigación se enmarca en el paradigma cuantitativo el cual, según Imbernón (2002) pretende explicar las causas de un fenómeno, en este caso el propósito es explicar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de crónicas en estudiantes de 9° de las instituciones Antonia Santos e Institución Técnico Industrial de la isla de San Andrés.

De manera complementaria se realiza un análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras, durante la implementación de la secuencia didáctica.

#### **3.2 Diseño de la investigación**

En la presente investigación el diseño es de tipo cuasiexperimental intragrupo, dado que la muestra fue seleccionada de manera intencional, es decir, son grupos constituidos previamente, con los cuales se implementa la secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de crónicas.

Con el objeto de identificar la incidencia de la secuencia, a ambos grupos se les realizan dos pruebas, una inicial de diagnóstico (Pre-test) y otra final (Pos-test), que permitan ubicar los desempeños de los estudiantes respecto a la producción de crónicas antes y después de la

implementación de la secuencia. La contrastación entre ambas mediciones se realiza a partir de la estadística descriptiva, para determinar los avances logrados.

### 3.3 Población

Se toma como población los estudiantes de los grados noveno de instituciones de carácter oficial de la Isla de San Andrés, caracterizados por pertenecer a estratos socio-económicos 1 y 2.

#### 3.3.1 Muestra

Está constituida por 28 estudiantes del grado noveno de Educación Básica Secundaria de la Institución Antonia Santos, pertenecientes en su mayoría al grupo étnico raizal, cuyas edades oscilan entre los 14 y 17 años; y 30 estudiantes del grado 901 de la Institución Técnico Industrial, pertenecientes en su mayoría del grupo étnico continental de la isla de San Andrés, con edades entre los 13 y 17 años de edad. A continuación, en la siguiente tabla, se caracteriza dicha muestra:

Tabla 1 Caracterización de la muestra.

Institución	N° Estudiantes	Edades	Género		Etnia		Estrato
			F	M	Raizal	Continental	
Institución Antonia Santos.	28	14	7	10	11	3	1
		15	3	3	4	2	
		17	2	5	3	2	
Institución Técnico industrial	30	13	0	1	0	1	1
		14	3	4	2	5	
		15	2	10	5	7	
		16	1	3	2	2	
		17	1	5	2	4	
			58				

Fuente: Creación de las autoras.

### 3.4 Definición de Hipótesis

**3.4.1 Hipótesis de trabajo H1:** La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejora la producción de crónicas, por parte de los estudiantes del grado noveno de las instituciones educativas Antonia Santos e Instituto Técnico Industrial de San Andrés.

**3.4.2 Hipótesis nula H0:** La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo no mejora la producción de crónicas, por parte de los estudiantes del grado noveno de las instituciones educativas Antonia Santos e Instituto Técnico Industrial de San Andrés.

A continuación presentamos las variables que se trabajaron en esta investigación: la variable independiente que fue la secuencia didáctica de enfoque comunicativo y la variable dependiente que fue la producción de textos narrativos.

### 3.5 Variables de estudio

A continuación se definen y operacionalizan las variables de la presente investigación, una independiente (secuencia didáctica de enfoque comunicativo) y otra dependiente (producción de textos narrativos).

#### 3.5.1 Variable Independiente: Secuencia Didáctica (SD) de enfoque comunicativo.

En esta investigación se considera la Secuencia Didáctica como un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas, planificadas y articuladas con el objetivo de alcanzar objetivos de aprendizaje (Camps et al., 2003).

Tabla 2. Operacionalización de la Variable Independiente.

FASES	INDICADORES

<p><b>Fase de preparación:</b> En esta fase se presenta el proyecto a los estudiantes, se consensuan los objetivos y se explicitan las tareas y actividades.</p>	<p>Se inició con una actividad de apertura en la cual los estudiantes interactuaron con personas de la comunidad e intercambiaron historias pasadas y actuales ocurridas en la isla y se hizo la concertación del contrato didáctico</p> <p>Se parte de una tarea integradora, donde se proponen unos objetivos, temas y actividades a desarrollar; se establece un contrato didáctico sobre la metodología y el propósito que se busca, el cual es aprender a escribir crónicas, en las cuales los estudiantes puedan tomar postura sobre su contexto y apreciar hechos pasados.</p> <p>La tarea integradora que direccionó el desarrollo de la secuencia didáctica fue: Favorecer el intercambio y lectura de crónicas elaboradas por los estudiantes de 9° grado de la instituciones educativas Antonia Santos e Instituto Técnico Industrial y los estudiantes de una Institución Educativa de la ciudad de Pereira.</p>
<p><b>Fase de producción:</b> Compuesta por las sesiones donde se abordan los nuevos conocimientos, se desarrollan las tareas planeadas para alcanzar los objetivos planteados y se hace valoración continua del proceso.</p>	<p>Durante la fase del desarrollo se llevaron a cabo 18 sesiones. Se leyeron y analizaron crónicas consideradas expertas para identificar sus características escriturales. Posteriormente se empezó la escritura con procesos de planeación, revisiones a través del trabajo colaborativo, reescrituras que atendían a estas revisiones, para concluir con la escritura final de la crónica que sería publicada.</p>
<p><b>Fase de evaluación:</b> En esta se realiza el seguimiento al logro de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción de la crónica. Es por lo tanto una evaluación constante y se realiza a lo largo de las actividades desarrolladas a lo largo de las sesiones con el propósito de potenciar o propiciar las condiciones que favorezcan la producción.</p>	<p>Después de cada sesión los estudiantes realizan evaluaciones permanentes frente a los procesos de producción escrita de los estudiantes de textos tipo crónicas, se elaboraron rejillas y reflexiones metacognitivas y metalingüísticas que ayudaron a los estudiante a ser conscientes de la manera cómo iban progresando en la capacidad de producir textos escritos.</p> <p>Los estudiantes, con la participación del docente, hacen un cierre de las actividades reflexionando sobre los aprendizajes adquiridos al tiempo que se llegan a conclusiones y retroalimentaciones finales.</p>

Fuente: Creación de las autoras.

### 3.5.2 Operacionalización de la variable dependiente: Producción de textos narrativos.

La producción de textos narrativos, como la variable dependiente del presente estudio, se operacionaliza a partir de tres dimensiones: Situación de comunicación, Superestructura y Lingüística textual; como se presenta a continuación:

Tabla 3 Operacionalización de la variable dependiente.

---

#### **Producción textual:**

Escribir es construir el sentido de un texto para hacerlo comprender a un destinatario en una situación real de comunicación, que parte de sus intereses, necesidades y deseos, en las cuales se encuentra una relación única entre la persona y el texto. Además, es una actividad para la resolución de problemas en las que el enunciatario relaciona el contexto, el léxico, las marcas gramaticales, entre otros; y elabora con ellos un conjunto coherente que tenga sentido y responda a su objetivo de comunicación (Jolibert y Sraïki 2009). Por otro lado, se define la crónica como un tipo de texto narrativo en el cual el autor narra en orden cronológico, comenta, ordena y analiza un hecho a su manera, involucrándose en la situación para analizarla y tomar una postura frente a la misma. También considerado como un género periodístico mediante el cual se cuentan historias reales a través de herramientas estilísticas y estructuras temporales propias de narrativas ficcionales. De manera más precisa puede definirse la crónica como un tipo de texto narrativo construido a partir de hechos o eventos ya ocurridos, mediante el cual el autor pretende incidir en la comprensión de los mismos por parte del lector, más allá de las versiones que se han erigido. En este tipo de texto se incluye un título, una descripción, un desarrollo y un cierre (Vallejo, 1997).

---

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES
<b>SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN:</b> Se refiere al contexto general en que la producción del texto se inscribe: comprende los elementos de destinatario, enunciador, propósito y	<b>ENUNCIADOR:</b> Es la posición que toma el autor. En este caso asume el rol de cronista.	3 En el texto se evidencia que el autor asume el rol de cronista tomando posición frente al hecho real que cuenta.
		2 En el texto se evidencia que el autor asume postura de cronista sin tomar posición frente al hecho real que cuenta.
		1 En el texto no se evidencia la postura del cronista.

---

<p>contenido. Percibiendo este no solamente como un receptor coelaborador de un texto sino como destinatario del mismo (Jolibert, 2002)</p>	<p><b>DESTINATARIO:</b> Es público a quien se dirige el texto, en este caso la crónica</p>	3	En el texto el cronista usa un léxico y unas expresiones adecuadas y pertinentes para el destinatario.
		2	En el texto el cronista usa un léxico y unas expresiones pertinentes pero no adecuadas para el destinatario.
		1	En el texto el cronista no usa un léxico ni expresiones adecuadas al destinatario.
	<p><b>PROPÓSITO:</b> Hace referencia a la intención de comunicación de un texto. En el caso de la crónica es relatar un hecho real.</p>	3	En el texto se relata de manera subjetiva una historia o unos hechos que efectivamente sucedieron.
		2	En el texto se relata de manera subjetiva una historia o unos hechos que no sucedieron.
		1	En el texto no se relata una historia.
	<p><b>CONTENIDO:</b> Hace referencia al tema escogido por el autor.</p>	3	En el texto se aborda como eje central un tema relacionado con un suceso que el cronista vivió o del cual se enteró.
		2	En el texto se aborda como eje central un tema real, mezclado con sucesos ficticiales.
		1	En el texto se relata un tema ficcional.
<p><b>SUPERESTRUCTURA:</b> Es la estructura y presentación del contenido del texto basado en su género discursivo y en sus categorías funcionales (narrativa).</p> <p>También tiene que ver con la relación existente entre las partes del texto y la manera como estas están organizadas.</p> <p>En términos de Jolibert y Sraïki (2009) se refiere a la organización espacial y dinámica interna.</p>	<p><b>TÍTULO:</b> Es la palabra o conjunto de palabras (frase) con que se da a conocer el nombre o asunto de que tratará la crónica.</p>	3	En el texto se presenta un título que se relaciona con el suceso o acontecimiento que da cuenta de qué trata la crónica.
		2	En el texto se presenta un título que se relaciona con un suceso o acontecimiento sin dar cuenta de qué trata la crónica.
		1	En el texto no se presenta un título.
	<p><b>CONTEXTO:</b> Se entiende como la ubicación espacial y temporal del hecho ocurrido en el que se puede determinar cómo, cuándo, dónde, sucedieron cada una de las situaciones que el cronista quiere presentar.</p>	3	En el texto se evidencia un relato que ubica los sucesos con respecto al-espacio y tiempo.
		2	En el texto se evidencia un relato que ubica el suceso solo en el espacio, o solo en el tiempo.
		1	En el texto no se evidencia un relato que ubique el suceso en el espacio ni en el tiempo.
	<p><b>LÓGICA CRONOLÓGICA:</b> Es la forma como se transmite la información, con el</p>	3	En la totalidad del texto se evidencia una construcción lógica, y coherente de los diferentes momentos según el orden temporal en que ocurrieron.
		2	En algunas partes del texto se evidencia

	fin de llevar una secuencia lógica de hechos o sucesos según el orden temporal en el que ocurrieron.		una construcción lógica, y coherente de los diferentes momentos según el orden en que ocurrieron.
		1	En el texto no existe una construcción lógica y coherente de los diferentes momentos que conforman la historia.
	<b>CIERRE:</b> Son los recursos retóricos que usa el cronista para dar terminación o conclusión a la crónica, incluyendo su postura.	3	En el texto se presenta un cierre o final coherente con la historia y con la postura del cronista.
		2	En el texto se presenta un cierre o final, sin relación con la historia y con la postura del cronista.
		1	En el texto no se presenta un cierre o final.
<b>LINGÜÍSTICA TEXTUAL:</b> Se refiere a las manifestaciones del funcionamiento lingüístico a nivel de la globalidad del texto. (Jolibert, 2002)	<b>OPCIONES DE ENUNCIACIÓN:</b> Son las diferentes estrategias o recursos lingüísticos usadas por el narrador para contar los hechos o sucesos o para dirigirse al destinatario de la crónica.	3	En el texto se usan diferentes marcas personales, para contar los hechos o sucesos de la realidad narrada.
		2	En el texto se usa solo una marca de enunciación para contar los hechos o sucesos de la realidad narrada.
		1	En el texto no se usan marcas de enunciación.
	<b>CONECTORES:</b> Son las palabras o expresiones que se usan para unir las diferentes partes de una oración y de los párrafos que conforman la crónica.	3	En el texto se utilizan de manera adecuada diversos conectores cronológicos y de causa efecto para narrar los hechos.
		2	En el texto se utilizan de manera inadecuada diversos conectores cronológicos y de causa efecto.
		1	En el texto no se utilizan conectores.
	<b>COHERENCIA DEL DISCURSO:</b> Se refiere a la presencia o dominio de un tema que va tejiendo el sentido a lo largo de la crónica.	3	En el texto se evidencia la conservación de un eje temático desde el principio hasta el final, relacionado con sucesos ocurridos.
		2	En el texto se presentan dificultades para conservar el eje temático en relación con los hechos ocurridos.
		1	En el texto no se evidencia la conservación de un eje temático.
	<b>PUNTUACIÓN:</b> Se refiere a	3	En el texto se usan de manera adecuada los signos de puntuación para dar sentido

colocación adecuada de los signos ortográficos para dar sentido a la historia que el cronista quiere contar.		a la crónica.
	2	En algunas partes del texto se evidencia el uso de los signos de puntuación.
	1	En el texto no se usan signos de puntuación.

Fuente: Creación de las autoras.

### 3.6 Prácticas pedagógicas reflexivas

Para el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje, a continuación se definen la unidad de análisis y la unidad de trabajo.

#### *Unidad de análisis*

Se tomó como unidad de análisis para la investigación las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras que implementaron la secuencia didáctica. Estas son consideradas como todas aquellas estrategias que el docente lleva a cabo para enseñar el lenguaje y las reflexiones que lleva a cabo mientras implementa dichas estrategias. El análisis fue realizado a través de un Diario de Campo (Ver anexos), diligenciado de manera personal por parte de las mismas docentes al finalizar cada sesión, el cual consistió en hacer un registro de las observaciones (descripción) y establecer conclusiones frente a las mismas (interpretación).

Para este análisis e interpretación se acordaron de manera conjunta (grupo de clase de la maestría y docente de investigación) unas categorías y sus respectivas definiciones, éstas partieron de las posiciones teóricas de Perrenoud (2007) acerca de las prácticas reflexivas.

A continuación, se definen las Categorías que emergieron en los diarios de campo, de las docentes investigadoras:

Tabla 4. Categorías de análisis para el diario de campo.



<b>CATEGORÍAS</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	Contar las actividades que se desarrollé durante la clase.
<b>AUTOEVALUACIÓN</b>	Valoración que realizo sobre mi propio que hacer.
<b>PERCEPCIÓN</b>	Percepción de lo que creo que piensan o creen sus estudiantes.
<b>ADAPTACIÓN</b>	Modificaciones que hago a mis actividades didácticas de acuerdo con las necesidades que percibo en el grupo.
<b>ASERTIVIDAD</b>	Manejo adecuado de las situaciones conflictivas que se presentan en el aula.
<b>CONTINUIDAD</b>	Continuar con actividades didácticas tradicionales sin tener en cuenta las necesidades de los estudiantes o el grupo.
<b>AUTOPERCEPCIÓN</b>	Sentimientos, pensamientos y emociones que me genera mi propia actuación.

Fuente: Creación de las autoras.

### *Unidad de trabajo*

La unidad de trabajo está conformada por dos docentes pertenecientes al área de Ciencias Sociales en las instituciones ya referenciadas, caracterizadas como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 5. Descripción unidad de trabajo.

<b>DOCENTE</b>	<b>FORMACIÓN</b>	<b>EXPERIENCIA</b>	<b>GRADO</b>	<b>SECTOR</b>
Docente 1	Licenciada en ciencias sociales y económicas	21 años	6° a 11°	Público

Docente 2	Licenciada en Ciencias Sociales y Económicas	20 años	8° a 11°	Público
--------------	--	---------	----------	---------

Fuente: Creación de las autoras.

### 3.7 Técnicas e instrumentos

Con el fin de identificar el nivel de producción textual se utilizó la consigna: *“Relata un hecho real que te haya ocurrido o que te hayan contado, y escribe tu opinión sobre ese hecho. Lo que escribas va a ser leído por otros niños de tu misma edad”*. Dicha consigna fue validada a través de prueba piloto, y posteriormente fue dada a los estudiantes antes y después de la implementación de la secuencia didáctica

Para evaluar las producciones de los estudiantes se aplicó una rejilla de evaluación de crónicas (Tabla 3), la cual fue validada mediante prueba de expertos, por dos docentes de la maestría pertenecientes a la línea de lenguaje, magísteres en educación: Martha Lucía Garzón Osorio y Edwin Andrés Arenas Franco, quienes realizaron sugerencias que permitieron mejorar la calidad del instrumento. Para los índices se asignaron tres niveles de medición: 3, 2, 1 que determinan los niveles alto, medio o bajo, por lo que la puntuación máxima es 3 y la mínima 1.

Es importante aclarar que antes de la aplicación del Pre-test, y de iniciar la implementación de la Secuencia Didáctica (Anexo N° 1), se informó a los acudientes de los estudiantes, acerca del proceso a desarrollar con sus hijos, quienes firmaron el consentimiento informado (Anexo N°2), autorizando la participación de los mismos en el proyecto.

De otra parte, se empleó el instrumento Diario de Campo (Anexo N°3) para registrar en él las observaciones y apreciaciones que llamaban la atención de las docentes durante la implementación de la secuencia didáctica. Dicho instrumento permite el registro de su quehacer pedagógico, para sistematizar sus experiencias respecto a la interacción con los estudiantes con

el saber que enseña, en este caso, sistematizar sus actuaciones durante la implementación de dicha secuencia para la enseñanza de la producción de crónicas. Esta sistematización permite el análisis e interpretación de las prácticas de enseñanza con la intención de hacer de estas un objeto de reflexión.

### 3.8 Procedimiento

En la siguiente tabla se describen las fases que se llevaron a cabo en el proceso de investigación.

Tabla 6. Resumen de las fases del procedimiento de la investigación.

FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
<b>1. Diagnóstico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración del instrumento</li> <li>• Validación o Prueba piloto o Juicio de expertos.</li> <li>• Evaluación de la producción de crónicas, antes de la implementación de la secuencia didáctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consigna</li> <li>• Rejilla.</li> </ul>
<b>2. Intervención.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño de la secuencia didáctica</li> <li>• Implementación de la secuencia didáctica.</li> <li>• Reflexión de las prácticas de enseñanza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Secuencia didáctica.</li> <li>• Diario de campo.</li> </ul>
<b>3. Evaluación.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación de la producción textual después de la implementación de la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consigna.</li> <li>• Rejilla.</li> </ul>

---

secuencia didáctica.		
<b>4. Contrastación.</b>	Proceso de comparación y análisis de resultados entre las pruebas del Pre-test y el Post-test.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estadística descriptiva.</li><li>• Análisis cualitativo</li></ul>

---

Fuente: Creación de las autoras.

#### 4. Análisis de la información

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento para la producción de textos narrativos, en el marco de la investigación, cuyo objetivo fue: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de crónicas en estudiantes de noveno grado de las instituciones educativas Antonia Santos e Instituto Técnico Industrial de la isla de San Andrés; y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje de las profesoras de los grupos intervenidos.

El análisis se presenta a partir de dos ejes, en primer lugar, un análisis cuantitativo de los resultados obtenidos de los desempeños de los estudiantes antes y después de la implementación de la SD, para lo cual se utilizó la estadística descriptiva, que permite contrastar los resultados del Pre-test y del Post-test, respecto a la producción de crónicas, para validar o rechazar la Hipótesis de trabajo. Posteriormente se presenta el análisis por cada una de las dimensiones que conforman la Variable Dependiente (situación de comunicación, superestructura y lingüística textual). Este análisis se hace para los grupos de cada una de las instituciones, en las cuales se desarrolló el proyecto, el *grupo 1*, corresponde a los estudiantes de la Institución Antonia Santos (con estudiantes mayoritariamente raizales que hablan creole) y el *grupo 2* (mayoritariamente continentales, que hablan castellano), a los estudiantes del Instituto Técnico Industrial.

En segundo lugar, se presenta el análisis cualitativo, a partir de las categorías que emergen de los datos obtenidos del diario de campo, durante la implementación de la SD en sus fases de planeación, ejecución y desarrollo, las cuales emergieron de la información registrada en los diarios de campo de cada una de las docentes.

## 4.1 Análisis cuantitativo de la producción de Crónicas

En este apartado se presentan, en primer lugar, los resultados de la estadística descriptiva para validar o rechazar las hipótesis. Luego se realiza un análisis general de los desempeños de los estudiantes en las tres dimensiones; y finalmente se analiza cada dimensión con sus respectivos indicadores.

### 4.1.1 Prueba de Hipótesis

En las siguientes tablas se muestran y analizan los datos de las medidas de tendencia central, que reflejan los desempeños de los estudiantes de ambos grupos, antes y después de la implementación de la Secuencia.

Tabla 7 Medidas de tendencia central grupo 1 y grupo 2.

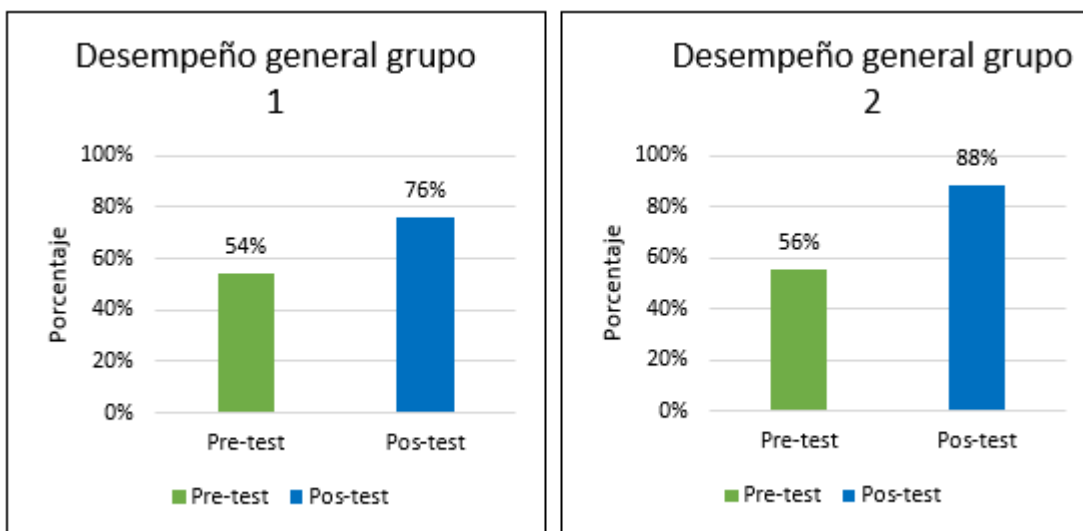
	GRUPO 1		GRUPO 2	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Media	20,89285714	29,4642857	14,63333333	31,80000000
Error típico.	0,686874845	0,45855230	1,238726945	0,475612128
Mediana.	22	29	16	32
Moda.	23	28	17	32
Desviación Estándar.	3,634600041	2,42643074	6,784786904	2,605034913
Varianza de la muestra	13,21031746	5,88756613	46,03333333	6,786206897
Curtosis.	-0,230217685	-0,16873503	0,833172986	-0,909476124
Coeficiente de asimetría.	-0,639913951	1,06873503	-0,150356387	-0,091286638
Rango.	13	7	32	9
Mínimo.	13	27	0	27
Máximo.	26	34	32	36
Suma.	585	825	439	954
Cuenta.	28	28	30	30

**Nota.** Fuente: Creación de las autoras de acuerdo a datos obtenidos en el estudio.

La tabla anterior muestra que en ambos grupos hubo cambios en las medidas de tendencia central, por ejemplo, el grupo 1 la media pasó de 22 en el Pre-test, a 29 en el Pos-test; en el caso de la mediana, avanzó de 22 en el Pre-test a 29 en el Pos-test; y la moda pasó de 23 en el Pre-test a 28 en el Pos-test. De otra parte, en el grupo 2 la media pasó de 16 en el Pre-test a 32 en el Pos-test; la mediana de 16 a 32; y la moda de 17 en el Pre-test a 32 en el Pos-test.

Estos datos indican que hubo transformaciones positivas en el desempeño de los estudiantes respecto a la producción de crónicas, luego de la implementación de la secuencia didáctica. Para complementar esta información y dar cuenta de estas transformaciones, a continuación se muestra la gráfica de desempeños generales.

Gráfico 1. Comparativo general de los resultados del Pre-test y Pos-test en ambos grupos.



Fuente: Creación de las autoras, de acuerdo a datos obtenidos en el estudio.

En la gráfica anterior se evidencia que en ambos grupos hubo transformaciones positivas en los desempeños de los estudiantes luego de la implementación de la secuencia. De manera específica, en el grupo 1 los estudiantes pasan de 54% en el Pre-test a 76% en el Pos-test, con un avance de 22 puntos porcentuales. Los resultados fueron mejores en el grupo 2, al pasar de 56%

en el Pre-test a 88% en el Pos-test, con una diferencia de 32 puntos porcentuales. Lo anterior indica que en ambos grupos se dio un avance en la producción de crónicas.

Estos resultados permiten rechazar la hipótesis nula y se acepta la de trabajo, esto es: la Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo mejoró la producción de crónicas de los estudiantes de noveno grado de las instituciones Antonia Santos y Técnico Industrial. Se puede entonces inferir la potencialidad de una SD, que partió de reconocer y valorar el contexto de los estudiantes isleños, sus necesidades e intereses de aprendizaje en un contexto multicultural y multiétnico y los requerimientos propios de la escritura de un texto en castellano, como es la crónica, para diseñar e implementar actividades de escritura situadas y estrategias que favorecieran el desarrollo de las capacidades para realizar producciones escritas basadas en las vivencias de la isla.

Ahora bien, al analizar los desempeños globales, se puede ver que los estudiantes del grupo 2 tuvieron mayores avances que los del grupo 1 en ambas pruebas, seguramente porque tenían un mayor dominio sobre la escritura en castellano, pues en su mayoría son monolingües (90%), lo cual les permitió a su vez, tener mayor dominio de aspectos formales a la hora de escribir las primeras crónicas y a partir de este dominio avanzar de manera más fluida en las dimensiones abordadas en la secuencia. Mientras que para el grupo 1, en su mayoría nativos raizales (67.8%), si bien, contar oralmente historias en su lengua materna o segunda lengua era un asunto relativamente fácil, no lo era tanto a nivel escrito, pues tenían que realizar varias operaciones, saber lo que iban a contar, ponerlo en un texto escrito y romper con la práctica a la que venían acostumbrados, esto es, copia de otros textos o copias del tablero, prácticas antes las que siempre habían mostrado apatía. Esta situación concuerda con lo planteado por Ospino (2010) quien

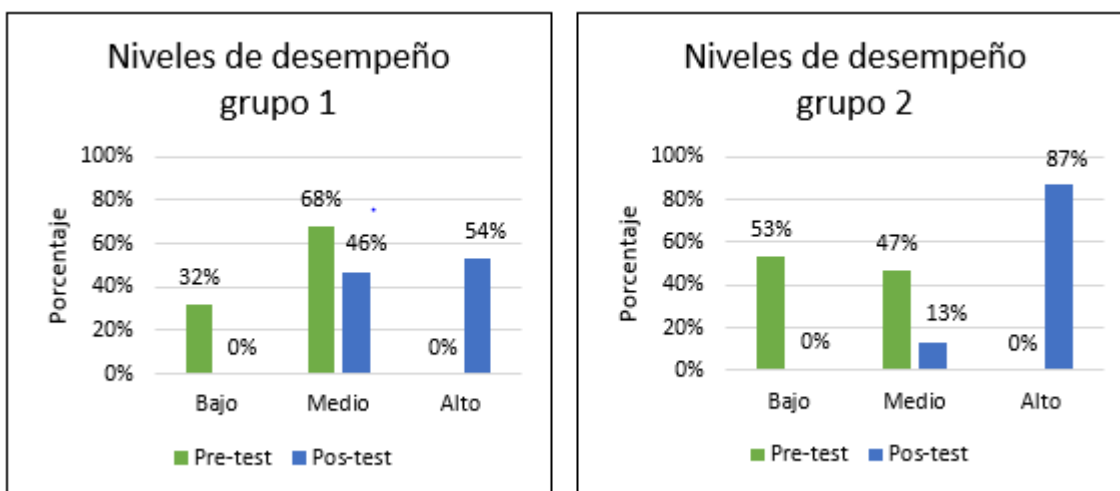


afirma que los estudiantes raizales, debido al carácter oral de su lengua materna Creole, desarrollan mayores preferencias por el lenguaje hablado que por el escrito.

Aun así, se logran avances en el desempeño de ambos grupos, seguramente porque la secuencia didáctica, lo primero que hizo fue romper esquemas de enseñanza, se podía contar una situación libremente, la que ellos pensarán que era importante, se permitía el uso de diversas formas de comunicación (oral o escrita), el error no era sancionado, el destinatario no era solo la profesora, y sobre todo su contexto, su palabra era central para avanzar en el aprendizaje. En este marco, la producción de crónicas no fue una “obligación” de escritura para corregir aspectos gramaticales, sino la oportunidad de mejorar su comunicación escrita para destinatarios reales, destinatarios que iban a conocer su contexto, su vida, sus maneras de pensar a través de un libro llamado “Crónicas de mi isla” (tarea integradora). En suma, la secuencia les permitió a los estudiantes valorar su contexto y escribir sobre él.

Para ampliar el análisis sobre las transformaciones en el desempeño, a continuación se presenta la movilidad de los estudiantes de ambos grupos por los niveles de desempeño establecidos previamente (alto, medio y bajo), respecto a la producción textual en el Pre-test y en el Post-test.

Gráfico 2. Comparación general de los resultados por niveles, para ambos grupos.



Fuente: Creación de las autoras, de acuerdo a datos obtenidos en el estudio.

Los datos de la gráfica 2 evidencian la movilidad de los estudiantes de ambos grupos desde los niveles de menor desempeño hasta los más elevados. Así por ejemplo, en el grupo 1 durante el Pre-test el 68% de los estudiantes se encontraban en el nivel medio, mientras el 32% restante estaban en el nivel bajo y no había estudiantes en el nivel alto. La situación se transforma en el Post-test puesto que ningún estudiante se ubica en el nivel bajo, el 48% se ubica en el nivel medio, y los del nivel alto aumentan al 54%. Estos datos evidencian avances en la calidad de la producción de crónicas.

De igual manera, en el grupo 2 también se evidenciaron cambios notorios, ya que en el Pre-test más de la mitad de los estudiantes se encontraban en nivel bajo (53%) y ninguno en el nivel alto. Sin embargo, la situación cambia en el Pos-test ya que el 87% de los estudiantes avanzan hacia el nivel alto y ninguno se ubicó en el nivel bajo.

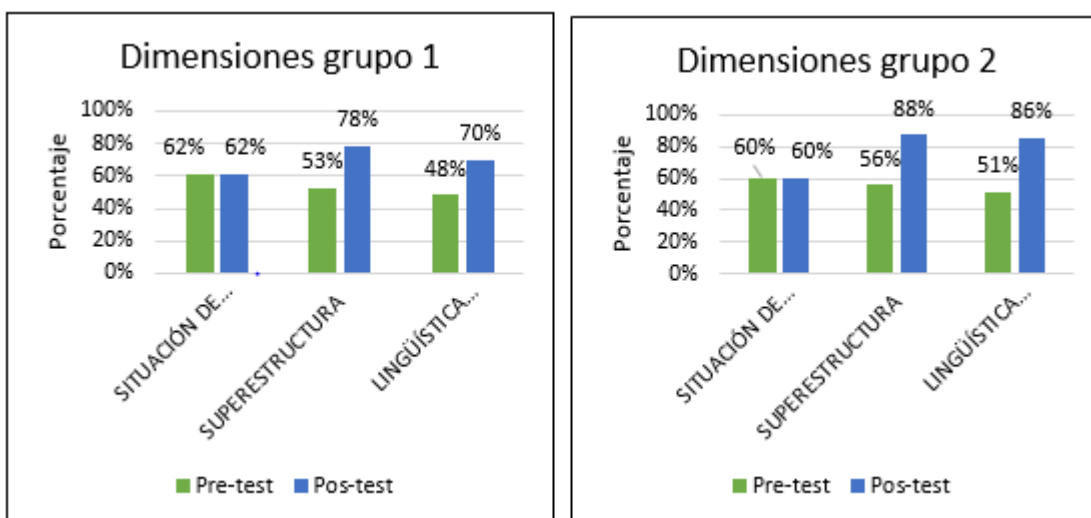
Los resultados presentados hasta el momento permiten inferir que las actividades desarrolladas durante la implementación de la secuencia didáctica, se convierten en una propuesta didáctica potente para mejorar la producción escrita de los estudiantes tanto monolingües como bilingües.

A continuación, para ampliar lo que se ha dicho hasta el momento, se presente al análisis de las dimensiones que conforman la variable dependiente.

#### 4.1.2 Análisis de las dimensiones

Para la producción de crónicas, se analizan tres dimensiones: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual. A continuación se muestra el desempeño general de los grupos en dichas dimensiones.

Gráfico 3. Comparativo general de los resultados en las dimensiones, grupo 1 y 2.



Fuente: Creación de las autoras, de acuerdo a datos obtenidos en el estudio.

La gráfica 3 muestra que los desempeños de los estudiantes de ambos grupos fueron similares en todas las dimensiones. Ahora bien, los mayores avances estuvieron en la superestructura para el grupo 1 y en la lingüística textual para el grupo 2. Mientras que los menores cambios se presentaron en la situación de comunicación, en ambos grupos.

En cuanto a la dimensión de mayores transformaciones en el grupo 1, la superestructura, si bien es cierto que durante el Pre-test los estudiantes lograron producir y organizar sus escritos de

acuerdo a algunos componentes estructurales propios del texto narrativo, como por ejemplo: un título, un desarrollo y un cierre, posiblemente porque la estructura de este texto ha sido muy trabajada en la escuela, no siempre había un orden secuencial sino un listado de vivencias, que además no daban cuenta de su posición al respecto. La situación se transforma en el Pos-test, pues el 78% lograron escribir una crónica que incluía un título, contexto, lógica cronológica y cierre.

Respecto a la dimensión de mayores avances en el grupo 2, la lingüística textual, en el Pre-test los estudiantes lograron emplear en sus escritos signos de puntuación (generalmente la coma y el punto), y algunos conectores (adición simple, y causa y efecto). Sin embargo, evidenciaron dificultades para usarlos adecuadamente atendiendo a su función, situación que resulta paradójica pues es uno de los aspectos que más se corrige en el ámbito educativo. Ahora bien, como lo señala Pérez (2003), la enseñanza de la lingüística textual ha girado en torno a la memorización de reglas y no en generar conciencia sobre el sentido y función de estas dentro de textos completos. La situación se transforma en el Pos-test, pues los estudiantes logran producir una crónica en la cual hacen uso de conectores y signos de puntuación atendiendo a su función lógica al interior del texto.

En cuanto a la dimensión de menores transformaciones, es decir, la situación de comunicación, es de resaltar que fue la dimensión con los mejores desempeños en el Pre-test de ambos grupos, seguramente porque en la consigna *“Relata un hecho real que te haya ocurrido o que te hayan contado acerca de una situación ocurrida en San Andrés, lo que escribas será leído por jóvenes de tu misma edad de un municipio de Risaralda”*, eran claros aspectos como el destinatario, el propósito y el contenido; sin embargo, presentaron dificultades para asumirse como enunciadore de sus crónicas, esto es contar un hecho pero desde su visión particular del

mismo, posiblemente porque no se les ha enseñado a asumirse como escritores que no solo repiten hechos o datos, sino como escritores que pueden tomar posición, hacer énfasis y expresar las emociones que un hecho les genera.

En suma, a través de las actividades desarrolladas en la SD, en sus fases de preparación, ejecución y desarrollo, los estudiantes lograron comprender que el lenguaje tiene una función comunicativa, que a través de un texto pueden expresar lo que ven, pero también lo que piensan respecto a lo que ven, y que sus textos pueden ser de interés para otros y a la vez pueden ser un medio para dar a conocer el contexto, del cual se sienten orgullosos.

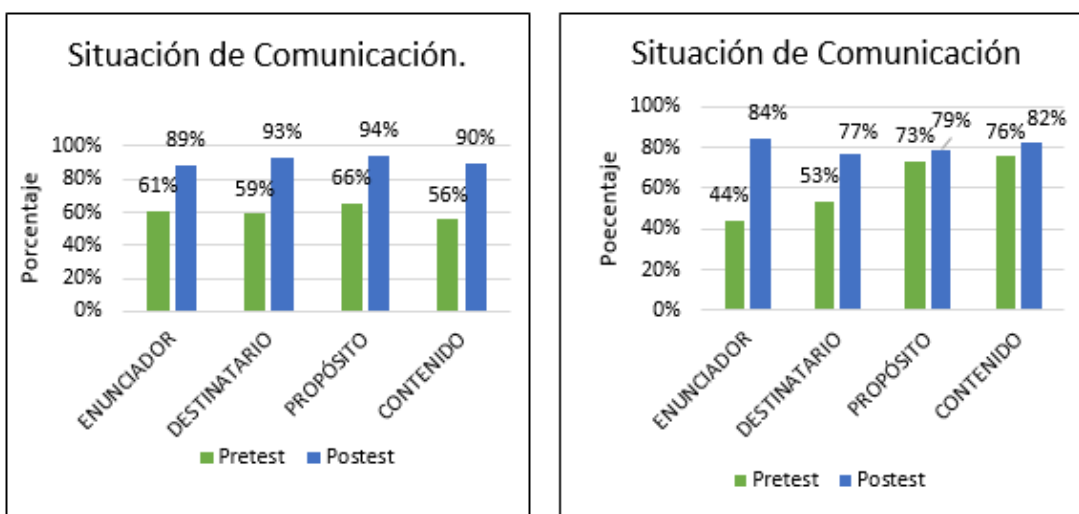
A continuación se presenta el análisis de cada una de las dimensiones.

#### 4.1.2.1 Situación de comunicación

La situación de comunicación, hace referencia al contexto general en que la producción del texto se inscribe. Allí se encuentran: el enunciador, la finalidad, el contenido y el destinatario (Jolibert, 2002).

A continuación se presentan los desempeños en cada uno de los indicadores de la situación de comunicación.

Gráfico 4. Comparativo de los indicadores de la situación de comunicación.



Fuente: Creación de las autoras, de acuerdo a datos obtenidos en el estudio.

Los datos de la gráfica 4, permiten constatar que en ambos grupos hubo avances en el desempeño de los estudiantes en todos los indicadores de la Situación Comunicación. Ahora bien, el indicador con las mayores transformaciones en el grupo 1 fue el *enunciador*, al pasar de 44% en el Pre-test a 84% en el Post-test, con una diferencia de 40 puntos porcentuales, y en el grupo 2 fue el *destinatario* al pasar de 59% en el Pre-test a 93% Post-test, con una diferencia de 34 puntos porcentuales. En contraposición, el indicador que tuvo el menor avance, en el grupo 1, fue el *propósito*, al pasar del 73% en el Pre-test al 79% en el Pos-test; mientras que en el grupo 2 fue el *enunciador*, al pasar de 61% en el Pre-test a 89% en el Post-test, con una diferencia de 28 puntos porcentuales.

Respecto al indicador con las mayores transformaciones en el grupo 1, el *enunciador*, si bien, en el Pre-test el 40% de los estudiantes de este grupo lograron narrar o describir un suceso, la mayoría de ellos presentaron dificultades para asumirse como cronistas, pues cuentan una historia a manera de un narrador de cuento o cuentan historias fantásticas posiblemente ocurridas solo en la imaginación de alguien que ellos repiten sin tamiz.

Frente a las dificultades en este grupo, durante la implementación de la S.D se realizaron lecturas y análisis de crónicas como “El penal más largo del mundo”, orientadas a la identificación del autor con preguntas como: ¿Quién es el autor?, ¿Qué sabemos de él? ¿De dónde es? ¿Qué otras crónicas habrá escrito? De otra parte, a partir de la lectura de la crónica, se identificaba y analizaban las formas que empleaba el autor para asumir una postura respecto al hecho que narraba. Otra actividad relevante en este aspecto tuvo que ver con un juego donde los estudiantes debían contar la misma historia desde uno de los personajes, asumiendo el rol de cronista para contar los hechos, sin cambiar la esencia de la misma. Estas actividades posiblemente llevaron a que muchos más estudiantes lograran posicionarse como cronistas: esto

es, narrar un suceso que vivieron o escucharon, dando cuenta de la posición que asumían al respecto.

De otra parte, en la planificación de la escritura de su crónica se realizaron procesos de revisión y coevaluación, en las cuales los estudiantes debían determinar los criterios para identificar de qué manera se evidenciaba el rol de cronista, si efectivamente en la crónica era posible identificarlo; posteriormente los estudiantes tuvieron la oportunidad de reescribir su crónica atendiendo las sugerencias dadas por sus evaluadores.

Para el caso del grupo 2, el indicador *destinatario* fue el de mayores avances durante el Post-test. Es de resaltar que en el Pre-test, si bien la mayoría de los estudiantes lograron producir su crónica teniendo en cuenta su destinatario, el 41% de ellos presentaron dificultades para emplear un vocabulario y expresiones adecuadas al estatus y características del destinatario: jóvenes de su misma edad pero de otro contexto cultural, que seguramente no compartía ciertas expresiones lingüística (jóvenes de un municipio de Risaralda). Estas dificultades posiblemente se explican porque en la escuela regular los estudiantes no están acostumbrados a producir textos con destinatarios reales.

Frente a esta situación, durante la implementación de la S.D, se definió una tarea integradora en la que, de manera clara, se especificaba el destinatario de las crónicas, es decir, los estudiantes sabían que escribían para un alguien real, en este caso para jóvenes de su misma edad, ello les exigió tener en cuenta al destinatario y su contexto a la hora de planear su crónica y escribirla, pensando en qué tipo de vocabulario emplearían, con qué formas se expresaría. Para que los estudiantes comprendieran esto fue necesario realizar diversas actividades de lectura analítica, producción y evaluación de crónicas. Así por ejemplo, se realizaron actividades con la crónica base “El penal más largo del mundo” en las cuales los estudiantes, después de leerla,

diligenciaron una ficha en la que respondían preguntas como: ¿Para quién habrá escrito el autor esta crónica? ¿En quién estaba pensando cuando la escribió? ¿Cómo hacemos para saber para qué y a quién se la escribió?, lo cual permitió poner en juego sus saberes acerca de ese alguien a quien se tiene presente cuando se producen textos, situación que a su vez permitió comprender y luego producir una crónicas atendiendo a las características de su destinatario.

Aunado a ello, durante las actividades de planificación de la escritura tuvieron la oportunidad de definir a quién o a quiénes iría dirigida su crónica y durante la coevaluación se vieron avocados a definir los criterios para evaluar si en sus crónicas se evidenciaba a quién o a quiénes iba dirigida y si no era así, tuvieron la oportunidad de reescribirla atendiendo a las observaciones recibidas.

Ahora bien, respecto a los menores cambios, que se dieron en el indicador *propósito* en el grupo 1, es de resaltar que durante el Pre-test, el 73% de los estudiantes logró hacer evidente su intención contar un hecho real vivido o conocido por otros; sin embargo, el 27% restante mezcló sucesos ficcionales o paranormales, muy usados y propios del contexto de la isla, que se usan con la pretensión de enseñar o asustar o prevenir. Unido a lo anterior, está la situación de la escuela, en la cual circulan especialmente: cuentos, mitos, leyendas o fábulas, tal como lo corroboran las investigaciones de Soto (2014).

Puede ser entonces que, como consecuencia, los estudiantes al escuchar la palabra de la consigna “cuenta”, se remitan a estas tipologías, que es lo que conocen bien.

Cabe destacar que, si bien durante el desarrollo de la SD se llevaron a cabo actividades de confrontación con el género crónica (escrita, en audio y video), a partir de las cuales se desarrolló un análisis intensivo de los propósitos, este sea un proceso que requiere de mayor tiempo para su aprendizaje.



Para el caso del indicador de menores cambios, el *enunciador*, en el grupo 2, si bien es cierto que durante el Pre-test, el 61% de los estudiantes logró en sus textos asumir el rol de cronista, el 39% restante no concretó la postura que asumía respecto al hecho real que narraba. Ello encuentra una posible explicación en las prácticas de enseñanza de la escritura en particular, las cuales, además de privilegiar algunos pocos tipos de textos, no han brindado las oportunidades reales y necesarias para que los estudiantes se construyan como lectores y escritores competentes en una sociedad de letrados, puesto que su actividad ha estado centrada en “entrenar a los estudiantes únicamente como “copistas” que reproducen –sin un propósito propio– lo escrito por otros o como receptores de dictados cuya finalidad – también ajena– se reduce a la evaluación por parte del docente”(Lerner, 2001, p.40).

Antes este panorama, durante el desarrollo de la SD se realizan actividades orientadas a que los estudiantes se posicionaran como escritores auténticos, por ejemplo, un juego de roles para que los estudiantes comenzaran a escribir otra versión de la crónica desde las diferentes posturas que podía asumir el cronista a la hora de escribirla; así pues, la lengua escrita se toma desde su función social, de manera que se “pretende que los alumnos lleguen a ser productores de lengua escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social...” (Lerner, 2001, p.40)

En general, los resultados reafirman la concepción de la producción textual como un proceso de interacción entre el conocimiento previo (lingüístico, textual, pragmático, temático), la problematización de la situación retórica (tema, propósito, audiencia) y el control consciente de tareas vinculadas con la textualización y la reescritura; en otras palabras, el escritor anticipa, regula y dispone estratégicamente los efectos que busca generar, la imagen que desea presentar

de sí, la progresión de las pistas para favorecer la comprensión de los potenciales lectores, la gestión de diversas voces en su propio texto (Hayes y Flower, 1980).

De los avances en los desempeños de los estudiantes de ambos grupos en el Post-test, también se puede inferir la importancia de la consigna, en este caso: *“Relata un hecho real que te haya ocurrido o que te hayan contado acerca de una situación ocurrida en San Andrés, lo que escribas será leído por jóvenes de tu misma edad de un municipio de Risaralda”*, ya que al pedirles que *relataran* se les asigna el rol de escritores; al pedirles que fuera un *hecho real*, se les sitúa en una situación de comunicación contextual real, y por último al especificar que era para *ser leído por jóvenes de tu misma edad*, les indica que su escrito tendrá un destinatario.

Lo anterior demuestra también que el trabajo colaborativo, el análisis, reflexión y comparación del género, además de los procesos de evaluación formativa probablemente permitieron fortalecer los desempeños de los estudiantes y sentirse usuarios de la escritura, esto implica asumirse como escritores, entendiendo que no escribirían sólo para la docente, o como una asignación del área de lenguaje, sino también como un proceso con un destinatario (Castaño, 2014).

Por otra parte, la implementación de una SD para la producción de crónicas se muestra potente para que los estudiantes puedan compartir sus saberes y expresar su subjetividad, a la vez que reconozcan los conocimientos culturales y sociales propios de su comunidad y los pongan en interacción con las construcciones de otros.

A continuación se presenta un ejemplo, en el que se evidencia la transformación de un estudiante entre el Pre-test y el Pos-test en lo que respecta a esta dimensión y a los indicadores antes mencionados.

Tabla 8 Cuadro comparativo. Pre-test vs Pos-test estudiante N° 7.

Estudiante N°7	
Pre-test	Pos-test

Daniela Myles #7

Relata un hecho real que te haya ocurrido o te hayan contado acerca de una situación ocurrida en San Andrés. Lo que escribas será leído por jóvenes de Risaralda!

Un día en el Sector de Sound bay, al sur de la isla, un grupo de personas se encontraron un cocodrilo en la playa. Todos se asustaron y asombraron pues era un animal muy grande que nunca se había visto por acá. Llamaron a la policía y a Coralina y entre ellos decidieron matar al cocodrilo.

A algunos no les gustó eso y por Facebook empezaron a criticar a la policía y a Coralina por haber matado a ese animal.

El cocodrilo que quiso conocer el mar de San Andrés.

Por: Daniela Myles #7

Nadie de la isla y quizá ni del país entero podría creer el hallazgo jamás visto en los últimos tiempos.

Los moradores del Sector de Sound bay, al sur de la isla, se despertaron una mañana del domingo 2 de Septiembre de 2012 con la asombrosa aparición de un cocodrilo en las playas de este sector de mayoría población étnica raizal.

#### Contenido

- ¡Un Cocodrilo! ¡Un Cocodrilo! Alcancé a escuchar desde mi habitación la voz de mi hermano. ¿Un cocodrilo? Pensé para mis adentros y desde mi cama, elevé mis ojos hacia el techo y me dije: "La gente es que inventa" y me dispuse a dormir de nuevo.

Cuando estaba por caer nuevamente en un placentero sueño, mi madre tocó con insistencia la puerta de mi habitación.

- Erick, Erick... ¡Levántate Erick! - Me dijo casi a gritos, tocando la puerta - ¡Ven a ver lo que está en la playa!

Me levanté presuroso y sin calzar mis pies salí veloz afuera para ver qué era lo que tenía alterada a mi madre y al resto de los moradores que ya estaban reunidos en la playa. Muchos, armados de machetes y palas.

El clima era fresco y el sol estaba radiante. Cuando me acerqué a la playa mis ojos no podían creer lo que estaba viendo. Por un momento pensé que aún estaba

dormido, que lo que veía era producto de un mal sueño.

Por lo menos tres horas. Algunos intentaron matarlo con

Pero no era así, un cocodrilo de casi cuatro metros de largo. Se asoleaba en la arena de la playa, a la vista de todos. Ninguno de nosotros había visto un animal de esta naturaleza, típico de los grandes ríos del interior del país. Algunos alcanzaron a pensar que era obra del demonio. Por un momento tuve la sensación que así era, al ver la fiereza del animal.

Policia.

Muchos nos preguntábamos cómo había llegado esta rara especie a la isla. En medio de nuestra inquietud, el profesor Víctor, conocedor de muchas especies y de su hábitat, pero también de otros ecosistemas de la cuenca del Caribe, fue quien dio la respuesta más convincente.

Todos a regañadientes nos alejamos, pero desde la lejana de

Según él, probablemente el cocodrilo llegó a San Andrés desde Centroamérica, arrastrado por corrientes marinas desde la región de Limón (Costa Rica), o tal vez desde Nicaragua o Jamaica, donde existen humedales, que luego del paso de una tormenta o un huracán siempre se modifica el movimiento del océano, lo que acarrea que el mar invada esos humedales y arrastre todo lo que allí se encuentre; incluido un pesado cocodrilo como el que no podíamos dejar de admirar y temer.

El asombro y el miedo por la presencia de este animal, duró por lo menos tres horas. Algunos intentaron matarlo con palos por temor a ser atacados. Sin embargo esto en lugar de amedrentar al animal, lo hizo enfurecer, mostrando sus filosos dientes. Estaba inquieto y nadie se atrevía a dominarlo.

Lo que siguió a continuación nunca se borrará mi mente David

Asustado ante la agresividad del animal, Mr. Marlon Pomar, líder del sector y otros moradores del sector llaman a la policía.



pasada una hora, llega al lugar una patrulla con cinco agentes de la policía. Como era de esperarse, los agentes también entraron en pánico, no sin antes retirar a todos los que estábamos cerca de la zona.

Todos, a regañadientes nos alejamos, pero desde la terraza de nuestras casas seguimos observando lo que pasaba.

Vi cómo, en medio de su aturdimiento, un patrullero llamó a través de su radio a Coralina, entidad encargada de manejo ambiental en la isla.

#### Rol de cronista

Debo decir que todos respiramos con serenidad, ya que Coralina sí sabía qué hacer. Pero no fue así, ya que, como cualquier entidad del estado, esta no contaba con herramientas para someterlo. Era de esperarse que en San Andrés también se sufriera ante la desidia del gobierno para dotar a sus entidades de insumos de trabajo. Un funcionario de

Coralina, ante la impotencia, el peligro y la falta de recursos para dominar al cocodrilo, de manera apresurada e inconsistente, decide sentenciarlo a muerte y da la orden a la policía de matarlo.

Lo que siguió a continuación, nunca se borrará mi mente. Desde la terraza de mi casa vi como varios agentes, a la distancia, le dispararon al cocodrilo. No puedo ocultar que sentí mucho pesar y me sentí un poco culpable y cómplice por no defenderlo. ¿Acaso, en mi colegio y en mi iglesia, no nos habían enseñado que la vida en todas sus manifestaciones hay que protegerla? ¿Cómo iba a mirar a los ojos a mi profesor de ciencias después de haberme enseñado

	<p>cercía del cuidado de todas las especies? El cocodrilo murió, pero empezó un escándalo y el cuestionamiento a través de las redes sociales, porque no se contempló la posibilidad de conducirlo hacia otra zona apartada y protegerlo. Todos nos sentimos culpables por no defender al cocodrilo que quiso conocer el mar. Hoy muchos quisiéramos que todo hubiese sido un sueño.</p> <p>Pronósito</p>
--	---

Fuente: Portafolio del estudiante.

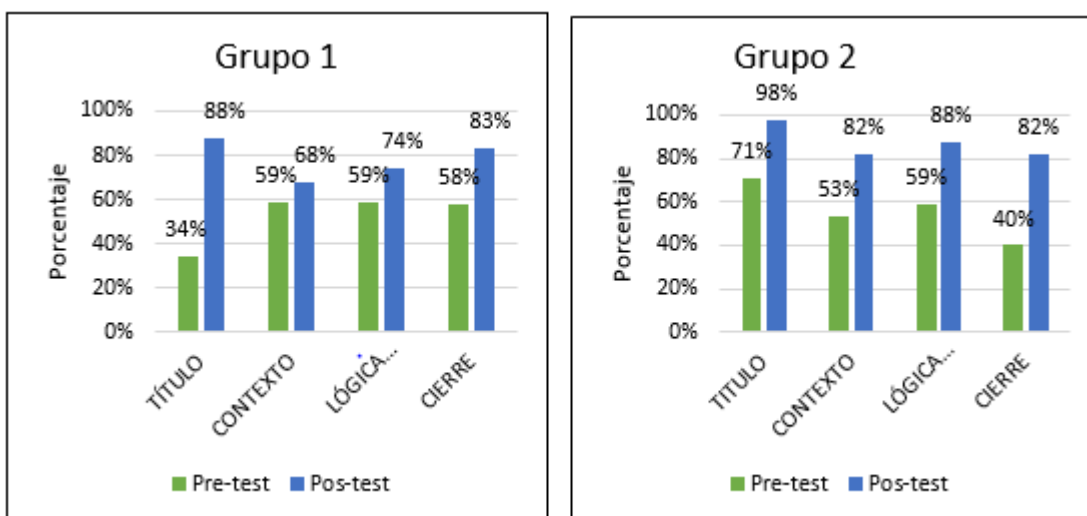
Como puede observarse en el Pre-test el estudiante, se limitó a describir un hecho que vivió, más que una narración lo que se escribe es una descripción de hechos; además no se evidencia la toma de posición frente al mismo. Mientras que en el Pos-test el estudiante narra de manera detallada y contextualizada el suceso impactante, evidenciando una cronología, unos lugares, y una secuencialidad, dentro de esta narración, asume una posición no solo describiendo lo asombroso fue aquel suceso y lo inhumana que es la persona que mata a un animal, se pone en la posición del asustado animal, para imaginar sus sentimientos y además se cuestiona por no haberlo defendido a sabiendas que le habían enseñado a respetar la vida.

Los cambios no solo se evidenciaron en la situación de comunicación, también acontecieron en la superestructura, como se analizan a continuación.

#### 4.1.2.2 Superestructura

La Superestructura en términos de Jolibert y Sraïki (2009) se refiere a la organización espacial y dinámica interna. En el caso de la crónica, dicha superestructura se compone de título, contexto, lógica cronológica y cierre.

Gráfico 5. Comparativo de los indicadores de la Superestructura, grupo 1 y grupo 2.



Fuente: Creación de las autoras, de acuerdo a datos obtenidos en el estudio.

Los datos de la gráfica 5, permiten constatar que en ambos grupos hubo avances en el desempeño de los estudiantes en todos los indicadores de la Superestructura. Si bien esto es cierto, el indicador con las mayores transformaciones en el grupo 1 fue *título*, al pasar de 34% en el Pre-test a 88% en el Post-test, con una diferencia de 54 puntos porcentuales, y en el grupo 2 fue *cierre* al pasar de 40% en el Pre-test a 82% Post-test, con una diferencia de 42 puntos porcentuales. En contraposición, el indicador que tuvo el menor avance, en el grupo 1, fue *contexto*, al pasar del 59% en el Pre-test al 68% en el Pos-test, con una diferencia de 9 puntos porcentuales, mientras que en el grupo 2 fue *título*, al pasar de 71% en el Pre-test a 98% en el Post-test, con una diferencia de 27 puntos porcentuales.

Respecto al indicador con mayores transformaciones en el grupo 1, es decir, el *título*, en el Pre-test, si bien el 34% de los estudiantes incluyó un título para su escrito, la mayoría de ellos, el 66%, o no ubicaba un título o este no se relacionaba con el contenido. Estas dificultades pueden deberse a prácticas de enseñanza en las que no se les permite a los estudiantes construir significados a partir del título, pues estos no son utilizados como estrategias anticipatorias



respecto a lo que se encontrará en un texto, o prácticas en las que no se les ha enseñado a reconocer el acto enunciativo que se provoca a partir del nombre de un texto para darles pistas generales de la globalidad del mismo. Durante el Post-test el 88% ubicó un título que daba cuenta del contenido de la crónica, pero además, buscaron títulos que pudieran “engancha” a sus potenciales lectores.

Estos cambios positivos probablemente se debieron a que en la SD, se realizaron trabajos de comprensión de crónicas expertas como: “El día que llovieron plátanos” de Ernesto McCausland, “Los niños del Cable” de Pirry , con las cuales se realizaron actividades de anticipación a partir de los títulos, como “Pongo a volar mi imaginación con respecto a los títulos” y con la crónica base “El penal más largo del mundo” de Oswaldo Soriano, con la que se hizo un análisis de su título a profundidad, enfocando las actividades con preguntas como : ¿Para qué pondría este título a su crónica? ¿Qué relación hay entre el título y el contenido? ¿Por qué es importante que se coloque un título? ¿Si pudiéramos cambiarle el título, por cuál lo haríamos?

De otra parte durante la planeación y la co-evaluación, los estudiantes se vieron avocados a construir una rejilla en la que establecieron como criterio la relación entre el título y el contenido, como una condición para favorecer la comprensión global de lo narrado en la crónica.

En el caso del grupo 2, el indicador con mayor avance fue el *cierre*. En el Pre-test, si bien el 40% de los estudiantes logró dar un cierre a su escrito, el 60% restante presentó dificultades para dar un cierre o un final coherente con la historia y con su postura frente a lo narrado, probablemente porque al ser un hecho vivido o contado por otros, no parecía necesario hacer un cierre, solo narrar sus historias era suficiente. Un ejemplo de ello, es la producción del estudiante N° 5.

El día más triste para mí y mi familia fue por que sucedió un trágico accidente a mi Padre en la vía Circunvalar de la isla de San Andres, mi Padre muere minutos antes de su accidente el tenía a mi hermanita menor en su casa y después se la llevo donde su mamá y ella me dice a mí que el le dijo estas palabras (Karen cuidame la niña y te dio un besito a la bebé) y luego me fue a buscar Pero en el camino se Presento su ultimo adios a la tierra y todavia no puedo creer la partida de mi Padre mi hermanita menor me dice que el la viene a buscar y yo le digo que si Para que ella no se ponga a llorar. y desde ese día mi papa viene en su caballo alado a buscarla

Cierre hecho por el estudiante.

Ilustración 1. Pre-test del estudiante N° 5.

En el Post-test se evidenciaron cambios positivos en la mayoría de los estudiantes en este indicador. Lo anterior se constata cuando los estudiantes utilizan variados recursos como espacios, hechos, descripciones o referencias sobre las situación o temática narrada para concluir el relato. Lo anterior se puede evidenciar en la producción del estudiante N° 5.

El trágico accidente que  
cambió mi vida #5

El día 23 de noviembre del año 2014, fue muy triste para nuestra familia, porque sucedió un trágico accidente donde perdió la vida mi padre. Él, se encontraba manejando por la vía circunvalar de la isla de San Andrés.

Mi padre minutos antes de su accidente estaba con mi hermanita menor en su casa, y luego la llevó donde su mamá; ella nos contó después que él le dijo estas palabras: "...Karen cuidame la niña" y le dio un beso a la bebé y se marchó. Luego me pasó a buscar a mí; pero en el camino lo sorprendió la muerte; se le presentó su último adiós. El señor Antonio Benti, se había salido de la carretera y colisionó con un árbol y fue a caer en unas rocas. Según los testigos iba a gran velocidad.

Mientras tanto yo continuaba esperándolo en la casa para que me viniera a llevar al colegio; mi padre nunca llegó.

Por otro lado una vecina del barrio llegó a la casa de mi prima, donde yo me encontraba y les comentó lo sucedido; pero a mí me ocultaron la verdad. Al cabo de un rato les pregunté qué era lo que pasaba, que los notaba muy extraños; y fue cuando me dijeron que mi padre había sufrido un percance, pero que estaba estable. Todo era mentira; mi padre había fallecido instantáneamente en el accidente. Pero no me querían decir por temor a cómo iba a reaccionar. Tenían razón al no quererme decir, pero me quiero acordar de ese triste día. Mi padre, mi amigo, mi compañero, mi todo; se había marchado para siempre.

Mi hermanita actualmente me dice que la va a venir a buscar, y yo le digo que sí, para que no se ponga a llorar; pero mi mente y mi corazón me dice que él está en un viaje sin retorno y que por más que lo anhele jamás volveremos a estar juntos en este mundo terrenal.

Cierre hecho por  
el estudiante

Ilustración 2. Post-test estudiante N° 5.

Este avance puede explicarse porque durante la implementación, especialmente en la sesión 10 se trabajó con la crónica base “El penal más largo del mundo”, desde la cual se realizaron actividades de anticipación enfocadas con preguntas como: ¿Cómo sería la historia y el final de esta crónica si fuese contada por los diferentes personajes que aparecen en ella?, ¿Además de las voces o expresiones de los protagonistas, se pueden identificar las opiniones o los sentimientos del autor, sobre lo que le ocurre a los protagonistas? Posteriormente se les dio la consigna de cambiar el final de la historia según el parecer de algunos de los personajes, sin cambiar la

temática de la misma. Al terminar la actividad se analizó la importancia del cierre en una crónica. Esto lo podemos constatar en la ilustración 3.

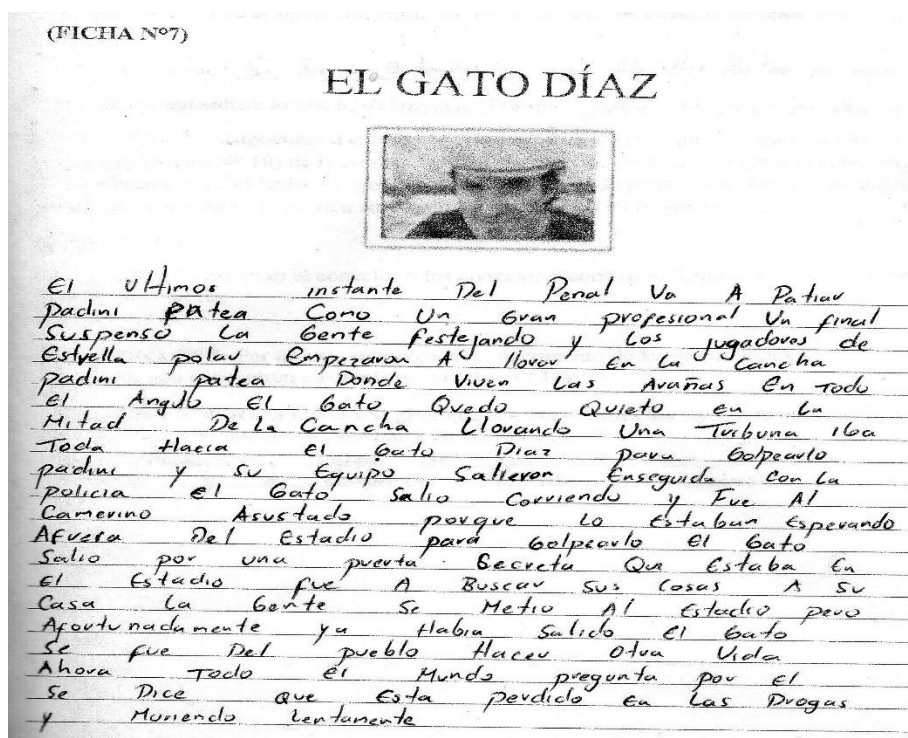


Ilustración 3. Ficha usada en trabajar el cierre.

Respecto al indicador de los menores cambios en el grupo 1, *contexto*, con un avance de 9 puntos porcentuales. Si bien el Pre-test, solo el 59% de los estudiantes logró incluir en su escrito la ubicación espacial y temporal del hecho ocurrido, el 41% presentó dificultades para determinar cómo, cuándo y dónde sucedió cada una de las situaciones que quisieron presentar, limitándose solo a incluir al inicio el nombre de lugares, y en otros apartes de su escrito nombraron años y fechas sin ninguna descripción cronológica o contextualización que permitiese al lector “entrar” en la historia o entender los hechos observados o vividos por el cronista. Estas dificultades permiten inferir esta categoría no hace parte de sus aprendizajes y competencias, lo

que demuestra que los estudiantes desconocen las situaciones contextuales que le dan sentido y significación a las prácticas escriturales, a pesar de ser una estrategia indispensable para construir significados en los procesos de lectura y producción textual (Soto, 2014). Por ejemplo el estudiante N°18 realizó el siguiente escrito en el Pre-test:

Andres Felipe Diaz R 9º

\*Relata un hecho real que haya ocurrido o que te hayan contado acerca de una situación ocurrida en San andres, lo que escribas será leído por jóvenes de tu misma edad de un municipio de Risaralda.

Un dia mis papas mis papas junto a mis familiares y yo fuimos al Cayo a pasar el dia alla. Salimos de la casa a las 9 de la mañana para que cuando llegaramos no estuviera muy lleno ese lugar. Los domingos eso se llenaba y las lanchas iban muy llenas sobre todo en junio cuando hay muchos turistas...asi fue a esa hora ya habia gente esperando turno para salir nos montamos a la lancha y la llenaron mucho cuando nos hicimos a bajar el señor que manejaba no tubo cuidado y alerco mucho la lancha al moeje y una turista le quedo la mano atrapada, tuvieron que yebarla al hospital.

Nombra un lugar, sin describirlo

Incluye otro lugar sin escribirlo

Referencia un día y un mes.

Ilustración 4. Pre-test del estudiante N° 18.

Esta situación se transforma en el Post-test, pues el 68% de los estudiantes incluyó, en sus producciones finales, lugares, espacios, fechas y contextos que permitían posicionar e interpretar los hechos narrados; estos resultados indican que los estudiantes lograron comprender que en una crónica el relato de los hechos lleva una duración, una simultaneidad y/o una sucesión en el tiempo, con lo cual se consigue contextualizar al lector sobre el tema desarrollado en sus escritos. A modo de ilustración se muestra el texto del Pos-test del mismo estudiante:



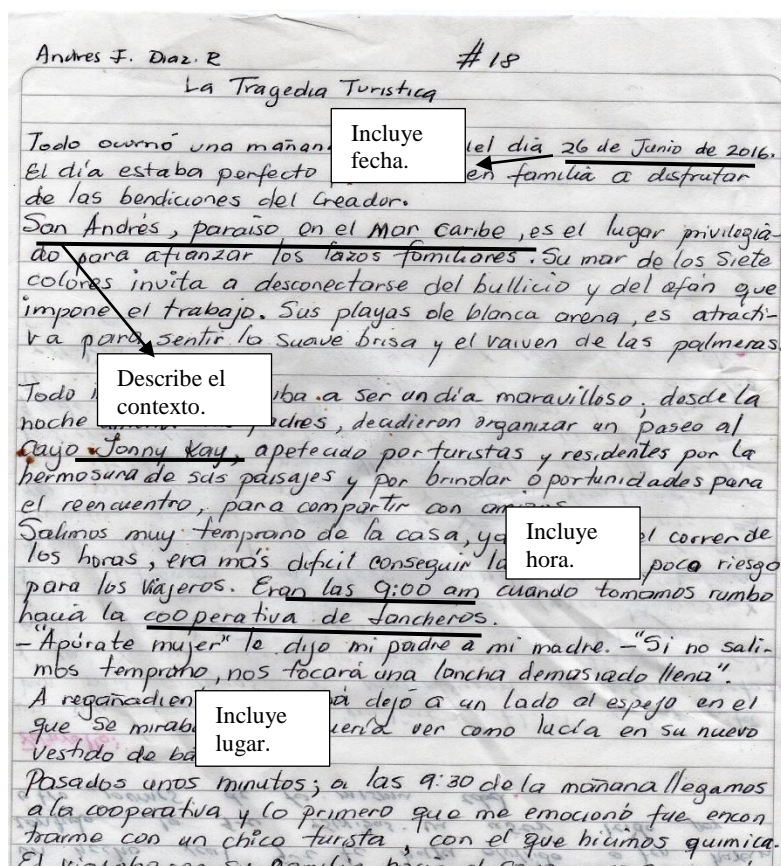


Ilustración 5. Pos-test del estudiante N° 18

Estas transformaciones posiblemente se deban a las diversas actividades desarrolladas en la secuencia didáctica, por ejemplo durante la sesión 8, que tenía como objetivo establecer la importancia del contexto dentro de la crónica, el trabajo de comprensión se volvió al texto base “El penal más largo del mundo”, en el que los estudiantes, después de leerlo, mediante la aplicación de una rejilla, ubicaron en él, aspectos como fechas o días importantes, lugares donde se desarrollaron los hechos, orientándose con preguntas como: ¿Dónde y cuándo sucede la historia? ¿Cómo es? ¿El autor describe el lugar de los hechos? ¿En el texto podemos identificar este lugar? Con esta información se les propuso reconstruir el contexto de la historia. También

elaboraron una línea de tiempo, en la que compararon lo que ocurrió en el entorno de la crónica base, comparando con los hechos ocurridos en el país para esa misma época.

A todas estas actividades se sumaron las desarrolladas en la planificación y luego la producción. En la primera fase, la planeación, los estudiantes recopilaron información a través del uso de una ficha en un portafolio como insumo de su planeación de la escritura. Es así como en la sesión 14 se recolectó la información, para lo cual entrevistaron a personas que les podían brindar información, al ser protagonistas o personajes secundarios de sus historias; cada grupo hizo anotaciones en cuadernos de campo. A partir de la información recolectada, cada uno la consignó en una ficha; en esta se sintetizaban, entre otros los siguientes aspectos: ¿Dónde y cuándo ocurrió el hecho o los hechos? ¿Cómo se desarrollaron los hechos cronológicamente? Convirtiéndose esto en el punto de partida para la planificación de su escritura.

Mientras que en la segunda, la producción, se hizo una revisión de los textos producidos mediante la aplicación de una rejilla de revisión creada a partir del consenso grupal. En esta parte del desarrollo de la SD, los estudiantes compararon sus textos con los textos expertos ya leídos e identificaron los vacíos en cuanto a la superestructura, aspecto en el cual se ratifica la importancia de tener en cuenta el contexto al producir un texto.

En el caso del grupo 2, el indicador de menores cambios fue el *título*, a pesar de que durante el Pre-test, el 78% de los estudiantes pusieron un título a sus escritos, el 28% restante se centró más en la descripción de hechos, por lo cual parece que no consideraron relevante y necesario poner un título. Mientras que en el Pos-test, probablemente debido a las actividades desarrolladas en la implementación de la SD, descritas con anterioridad en este informe, los estudiantes lograron un avance en este aspecto con un incremento de 27 puntos porcentuales.

En general, estos resultados sugieren que las actividades desarrolladas en la SD probablemente fueron suficientes para comprender y mejorar la producción de crónicas con una superestructura u organización del texto de acuerdo con su propósito. Pero, más allá de entender la organización del texto, es entender lo que ella implica en términos de develar de manera organizada una realidad que se vive, reconocer la riqueza cultural y social de los hechos que se narran y su sentido para quien lo narra y para las personas que han vivido el hecho. Esto se logra si se comprende que escribir “Se trata de un proceso que a la vez es social e individual, en el que se configura un mundo y se pone en juego saberes, competencias e intereses [...] escribir es producir el mundo” (MEN, 1998, p.49).

A continuación se presentan dos ejemplos de producciones en ambas pruebas, del estudiante N° 13 del grupo 2.

Tabla 9 Cuadro comparativo Pre-test y Pos-test estudiante 13.

Estudiante 13	
Pre-test	Pos-test



No tiene título

#13

Relata un hecho real que te haya ocurrido o te hayan contado acerca de una situación ocurrida en San Andrés. Lo que escribas será leído por jóvenes de tu misma edad de la ciudad de Pereira.

Todos los años en San Andrés se realizan Carreras de Caballos en el Southend en el sector conocido como Velodia Road asisten muchas personas raizales y no raizales algunos apuestan mucho dinero a veces ganan y a veces no pero gracias a Dios no ha habido pelea este año se enfrentaron pereque y carajita son lleguas los dueños son un señor de San Luis cerca a mi casa y pereque es de un señor del barrack yo fui con mi abuelo y la pasamos bien.

Estructura en un solo bloque

#13

## La tradición hípica en San Andrés

Por lo menos dos veces al año, algunas veces en febrero, otras en septiembre, la tradición cultural de la hípica

renace en la Isla de San Andrés. El centro de este renacer es un sector del Sur de la Isla conocido como Velodia Road, una calle poco habitada y estrecha de más de cien metros de largo, rodeada de árboles frondosos y una vegetación típica de la Isla, que ante la falta de un hipódromo fue elegida para la práctica de esta tradición que data desde la llegada de los colonos europeos (españoles, ingleses y holandeses) a la Isla, durante el siglo XVI.

Contexto

Título

Durante este encuentro hípico, que puede durar entre 1 minuto o 45 segundos, renace una pasión que se mantiene en el corazón de la comunidad raizal. Es la oportunidad de ver la carrera que enfrenta a los mejores caballos del momento, que llevan nombres alegóricos y representativos de su fuerza o habilidad para correr: Tsunami, Terremoto, Carajita y Pereque (estas últimas lleguas) representan a las cuerdas cabalísticas que existen en algunos sectores de la Isla, como San Luis, Barrack, Orange Hill y Perry Hill.

Contexto

Cuando llega el gran día, desde tempranas horas más o menos cinco mil personas se dirigen hacia la punta sur de la Isla, y se amontonan a largo de la vía utilizando atuendos que representan a su caballo favorito, este año la novedad fueron las camisetitas con el nombre y la

foto del ídolo del momento y que mandan a estampar con semanas de anticipación.

Lógica Cronológica

El fanatismo es tanto, que antes de la carrera rodean a sus animales para demostrarles apoyo, hacen rondas para guiarlos hasta el lugar de la batalla y hasta canciones les componen. Mientras tanto los jinetes pasean a los grandes y hermosos caballos rodeados de sus seguidores para que se sientan seguros y protegidos, al tiempo que cuidan que nadie les saque fotos porque existe la creencia de que eso "salaría" a su caballo.

	<p>Los padres llevan de la mano a sus hijos o los abuelos a sus nietos; los apostadores empiezan a abrir las apuestas, muchas de ellas en millones de pesos. Los vendedores de agua, gaseosas o dulces hacen su "agosto" ese día. Solo se escucha la música para animar a la gente y las especulaciones entre los adultos y también entre los niños: "Estoy seguro que va a ganar Carajita, porque ya se recuperó de su pata" dice uno y otro le responden con orgullo "No sigas soñando, Porque es el mejor y aunque Carajita tenga cinco patas, no va a ganar."</p> <p>Lógica Cronológica</p> <p>Cuando se da el pitazo inicial, hay gente de lado y lado de la vía; solo se escucha el galope de los veloces caballos y gritos del público, la carrera es corta y rápida pero lo que se vive en esa tarde emocionante no se puede comparar con nada. Unos celebran el triunfo, otros cobran sus apuestas, otros están tristes. Aunque quería que ganara Carajita, porque es de mi sector, no estoy triste porque ese día gana la tradición, gana la cultura, se estrecharon las lazas de amistad alrededor de esta gran fiesta de la tradición Isleña. Regreso contento a mi casa con el anhelo de que el próximo año se construya por fin un hipódromo en el que todos podamos disfrutar sanamente de nuestra tradición.</p> <p>Cierre</p>
--	--

Fuente: Portafolio del estudiante.

Al contrastar los resultados se pudo ver que este estudiante en el Pre-test no utilizó, ni elaboró un título que identificara su texto, de igual manera se observa que en un solo párrafo desarrolló toda la información de la narración: el estado inicial, la experiencia central y un cierre. En el

Pos-test se evidencian un título que hace referencia al contenido del texto, los bloques estructurales del texto claramente delimitados: Título, contexto, lógica cronológica y cierre, los cuales cumplen una función específica en la narración.

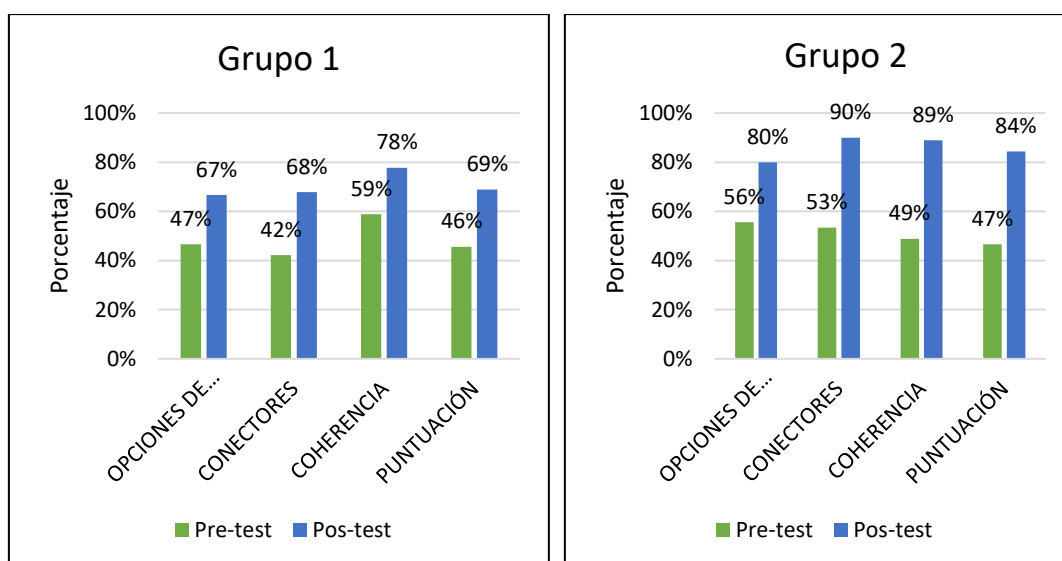
Lo anterior, coincide con el planteamiento de Cecchi (1998), quien afirma que una crónica empieza con una exposición, en la que se habla o escribe un hecho real, relatado en su totalidad, porque su función primordial es narrar cómo ocurrieron los hechos y responder a unas preguntas básicas (qué, quién, cómo, dónde, por qué) deteniéndose principalmente en el cómo, sin olvidar la esencia interpretativa y valorativa de la misma.

Además de los cambios evidenciados en esta dimensión, también hubo cambios positivos en la lingüística textual, como se analiza a continuación.

#### 4.1.2.3 Lingüística textual

A continuación se presentan los desempeños de los indicadores: opciones de enunciación, conectores, coherencia y puntuación, que conforman la dimensión Lingüística Textual.

Gráfico 6. Comparativo de los indicadores de la Lingüística Textual grupos 1 y 2.



Fuente: Creación de las autoras, de acuerdo a datos alcanzados en el estudio.

La anterior gráfica evidencia que hubo transformaciones positivas en todos los indicadores de la lingüística textual. Ahora bien, en el grupo 1 el indicador con mayor avance fue *conectores*, con una diferencia de 26 puntos porcentuales, entre el Pre-test y el Post-test y el de menores cambios fue el indicador *coherencia* con 17 puntos porcentuales de diferencia entre ambas pruebas. Con relación al Grupo 2, el indicador que mostró mayores cambios fue *coherencia*, con una diferencia de 40 puntos porcentuales entre ambas pruebas y el que menores cambios evidenció fue *opciones de enunciación*, con 24 puntos porcentuales de diferencia entre ambas pruebas.

Con respecto al indicador de mayores cambios en el grupo 1, es decir, los *conectores*, durante el Pre-test, aunque el 42% de los estudiantes incluyeron conectores, estos eran escasos y, en algunos casos, muy repetidos, en otros, mal empleados; esto probablemente porque los estudiantes no tenían clara la función de los conectores para establecer relaciones entre las partes de su texto: oraciones y párrafos; lo cual puede explicarse dado que en las prácticas tradicionales se privilegia la identificación de conectores como listados aislados, por lo que los estudiantes podrían conocer cuáles son pero no ser capaces de emplearlos atendiendo a su función dentro del texto.

Durante el Post-test, se observa que también hubo transformaciones, pues el 68% de los estudiantes incluyó en sus escritos conectores cronológicos y de causa y efecto que le dieron secuencialidad y cohesión a la crónica. Estos cambios probablemente se expliquen a partir del trabajo de la SD, en la cual se implementaron diferentes estrategias tanto en la fase de desarrollo, como en la producción. En el trabajo de análisis de crónicas expertas, se hizo el análisis de cada párrafo de la crónica base, ubicando y resaltando con colores los conectores que el autor usó y su función cuando estaban presentes y lo que pasaba cuando no se encontraban, o cuando se usaban

otros que no eran adecuados; además en párrafos sin conectores debían ubicar, en los espacios en blanco, el o los conectores correspondientes. De igual manera, los estudiantes consultaron en la biblioteca los diferentes tipos de conectores, especialmente los de causa y efecto, y elaboraron una lista con aquellos que se usan en textos representativos del género narrativo, luego, durante la fase de producción, iban seleccionando aquellos que, según su criterio, podrían emplear en sus textos, atendiendo a su función lógica y al tipo de relación que quisieran establecer al interior del mismo.

De otra parte, el indicador que menos transformaciones evidenció en este grupo fue *coherencia* que obtuvo una diferencia de 17 puntos porcentuales. Con respecto a este indicador, durante el Pre-test más de la mitad del grupo, el 59%, presentó dificultades para conservar con claridad el hilo temático en relación con los hechos narrados; mientras que en el Post-test el 78% de los estudiantes conservó en sus escritos el mismo eje temático desde el principio hasta el final, relacionándolo con los sucesos ocurridos.

Ahora bien, las dificultades evidenciadas en el Pre-test posiblemente se deban a que las prácticas escriturales en el aula, poco o nada potencian la escritura original de textos completos, atendiendo a una construcción articulada y coherente, que permita el desarrollo de una temática específica. De otro lado, no se privilegia una escritura que parta de las situaciones reales de los estudiantes, su cotidianidad, su cultura o contexto; de manera que se limita la actividad escritora a descripciones aisladas de sucesos o situaciones académicas, lo cual no le permite a los estudiantes cuestionarse sobre la necesidad no solo de conservar la temática sobre la que escriben sino también ir progresando, enriqueciéndola de manera coherente en el texto. Cabe mencionar que en la conservación del eje temático de un texto, juega un papel fundamental los procesos de planeación y revisión (poco atendidos más allá de los aspectos ortográficos y en una sola

versión), y escritos con propósitos claros y conocidos por todos (que la mayoría de los casos se restringen a una nota...o a tomar apuntes o dictados de las clases, para responder luego a las evaluaciones escritas). Posiblemente por estas razones los estudiantes terminan perdiendo el rumbo con información irrelevante y escribiendo sobre temas que no estaban contemplados en el objetivo pero que pueden parecer conectados o seductores, sin que realmente lo sean.

Frente a las dificultades expuestas, durante la intervención didáctica (en los procesos de planeación, escritura, revisión y reescritura), se desarrollaron actividades como “*Planeamos juntos*”, en la cual, con los estudiantes organizados en grupos, diligenciaron una ficha en la que, entre otros aspectos, debían generar idea previas acerca de su producción y, además, responder preguntas como: ¿Qué tema consideran interesante para escribir nuestras crónicas? ¿Qué información debemos recolectar para escribir nuestra crónica? ¿Cómo y dónde podemos conseguir información para enriquecer la temática de nuestra crónica? Con ello, tal como menciona Cassany (1991), "al autor se le plantea la necesidad de escribir un texto hasta que obtiene una idea general, un plan del mismo" (p. 120).

De otra parte, durante la fase de coevaluación, los estudiantes se evaluaron mutuamente las crónicas a partir de rejillas construidas conjuntamente. De igual manera, en la fase de re-escritura, cada grupo atendió las observaciones realizadas por sus compañeros acerca de la conservación del eje temático a lo largo del escrito, por lo cual lograron una composición que narraba un hecho real y lo desarrollaba desde una perspectiva particular, subjetiva, sin perder el foco principal que demarcaba dicho suceso.

En el caso del grupo 2, el indicador que más transformaciones positivas tuvo fue *coherencia*, el cual avanzó en 40 puntos porcentuales en el Pos-test. Durante el Pre-test, muchos de los escritos de los estudiantes presentaban varias historias o saltos entre unos aspectos y otros de la



misma narración, lo cual no permitía conservar el eje temático. Esto se puede evidenciar en la producción del estudiante N° 32.

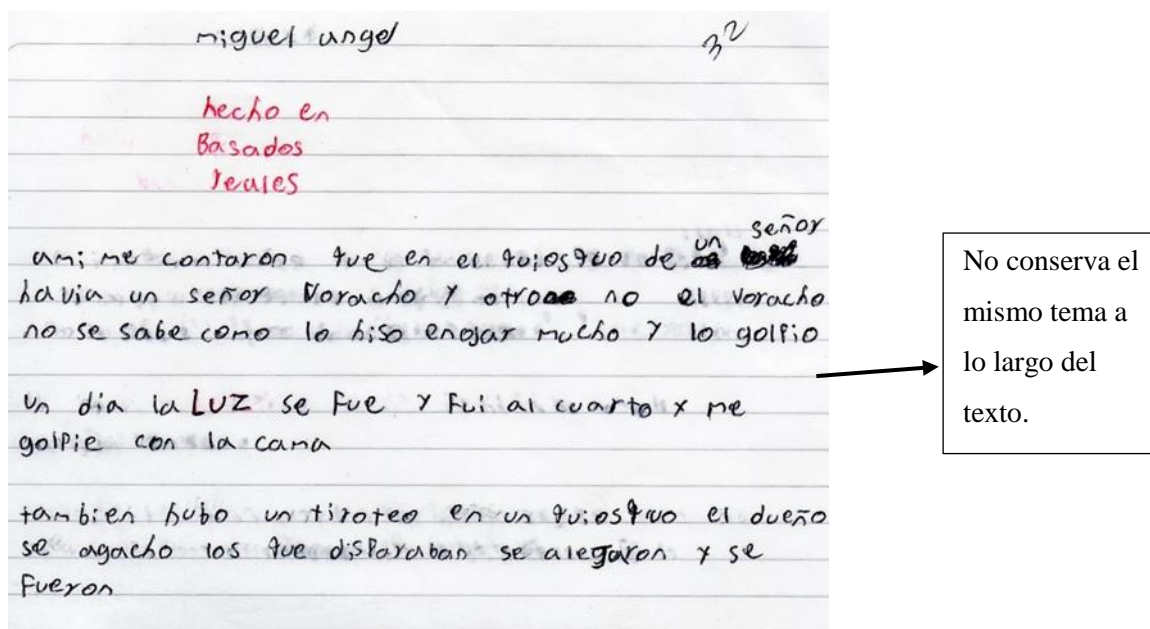


Ilustración 6. Pre-test estudiante N°32

En el ejemplo anterior se puede observar que el estudiante presenta dificultades para conservar un eje temático, empieza una historia la cual deja inconclusa para empezar otra, perdiendo el hilo de una de ellas, o sin que haya un relato completo. El ejemplo descrito evidencia además la no planeación del texto a nivel cognitivo, y seguramente también a nivel procedimental, producto de una concepción de escritura como producto, prototípica de las prácticas de enseñanza del lenguaje.

Ahora bien, en el Pos-test, la mayoría de los estudiantes consiguen producir una crónica acerca de un tema que desarrollan durante todo el texto, conservando el hilo temático hasta el final. A modo de ilustración se muestra el texto del Pos-test, del mismo estudiante.

"El gran Huracán"

Miguel Angel S #32

En noviembre del año 1988 mi isla vivió uno de los sucesos más impresionantes que ha quedado en la memoria de muchas generaciones. Siempre escucho a mi Papá Papi, se el huracán Joan, como un episodio que marco su vida. Un día, intrigado por escuchando por casi una vez referirse a lo mismo, le pedí que me contara cómo había sido tal situación. Es así como aprovechando que esta tarde saldríamos a pescar le pedí que por favor me contara. El accedió gustosamente. Reconozco que mis oídos nunca habían escuchado un relato tan impresionante. Fue muy atrayente escuchado como desde dos días antes, los habitantes estaban alertados y como todos corrían a asegurar sus techos y a comprar provisiones para lo que venía. Los vientos y la lluvia más fuertes se dieron en las horas de la mañana; cultivos de plátano y yuca arrastrados, no había luz; solo se escuchaban las sirenas de las patrullas en fin todo. Fue un momento en el que me transporte a esos momentos pero lo que más gusto fue cómo los habitantes se unieron en oración ese día, y como gracias a la fe el huracán no dejó pérdidas humanas. Es que la oración une y protege a los cristianos.

Se evidencia que conservó el mismo tema que le relataron hasta el final.

Ilustración 7. Pos-test estudiante N° 32

Los cambios en este indicador posiblemente se dieron por las actividades de la SD, en la que se realizaron actividades de análisis de crónicas expertas, en las cuales se identificó el tema de las crónicas y se indagó sobre la conservación del eje temático, con actividades como la de subrayar con resaltador desde el inicio hasta el final la palabras o las palabras que guardaran relación con el tema, en este caso con el fútbol, tema central de la crónica "El penal más largo del mundo" y luego se les preguntó a los estudiantes que si extraían esas palabras del texto este mantendría el sentido del mismo. Además, durante la etapa de planeación de las mismas, los estudiantes consignaron en una rejilla qué tema consideraban interesante para su escrito, cómo organizarían las ideas previas a cerca del mismo, cómo se iniciaría la historia para impactar al



lector, qué se diría primero, con qué se finalizaría y por último si la información aportada daba efectivamente cuenta de un acontecimiento real vivido o contado; luego, durante la etapa de revisión, en la rejilla de coevaluación creada por ellos, se incluyó como indicador, si era fácil rastrear el tema en el tiempo y en el espacio y su permanencia hasta el final.

Ahora bien, el indicador de menores cambios en este grupo fue: *opciones de enunciación*. Si bien es cierto que durante el Pre-test, más de la mitad de los estudiantes, el 56%, logró incluir en sus escritos algunas marcas de enunciación, como por ejemplo, frases en primera y tercera persona, utilización de metáforas, comparaciones o adjetivos que marcaban las valoraciones personales, el 42% restante no usó ninguna marca de enunciación. Probablemente esto se deba a que en las prácticas escriturales desarrolladas en el aula, los textos producidos no han permitido que los estudiante se posicionen como unos escritores que tienen algo que decir frente a situaciones o temáticas particulares, sobre las cuales deben asumir posturas y hablar desde su yo personal.

Durante el Pos-test, los estudiantes de este grupo, lograron avanzar en 24 puntos porcentuales. Lo anterior indica que comprendieron que en los textos se pueden usar diversas palabras para establecer una relación de cercanía con el lector tales como: verbos o sustantivos que escondan juicios de valor subjetivo o de sentimientos, metáforas o palabras informales que aporten connotaciones apreciativas, populares o de uso común en la cotidianidad. Estos cambios podrían tener su explicación, en el trabajo de la SD, en el cual se implementaron diversas estrategias de análisis de este indicador. Por ejemplo, en la fase de desarrollo, se hizo el análisis de cada párrafo de la crónica base; específicamente los estudiantes con colores debían señalar o encerrar en el texto: dónde el autor habla en primera y tercera persona, dónde utiliza metáforas, comparaciones, valoraciones personales, entre otras. Gracias ello, seguramente, consiguieron

producir una crónica en la que usaron diferentes marcas personales, para contar los hechos o sucesos de la realidad narrada, para clarificar ante el lector la posición que ellos como escritores habían asumido.

Lo anterior demuestra que las actividades desarrolladas pudieron ser potentes para, como lo señalaron Jolibert y Sraïki (2009), que los estudiantes identificaran y usaran formas y palabras para reemplazar las personas y objetos que ya habían sido mencionados en el texto, procurando que los lectores pudieran siempre reconocer los referentes reemplazados.

Para dar cierre al análisis de los resultados de la dimensión de Lingüística textual se ha tomado el ejemplo de la estudiante 12, del grupo 2, comparando el texto del Pre-test con el del Pos-test, y analizando las diferencias en los mismos.

Tabla 10 Cuadro comparativo. Pre-test y Pos-test estudiante N° 15.

Estudiante N° 15	
Pre-test	Pos-test

Nº 15  
Relata un hecho real que te haya ocurrido o te hayan  
contado acerca de una situación ocurrida en San Andrés.  
Lo que escribas será leído por jóvenes de la ciudad de Pereira.

Estudiante 10º 15

Me acuerdo Cuando San Andrés estaba Con  
asesinatos y cecariato Cuando a 3 horas  
Tenían Cuerpos Sin Vida muy poco Se podía  
Salir a la Calle por que los Sicarios andaban  
buscando Sus Víctimas o también los  
Situaban Con Supuestas Vacaciones Sin pagar  
para poder asesinar a Sus Víctimas en  
el año 2013 esa época fue fuerte para las  
personas y también encontraron fosas en  
gopiagdi llenas de restos humanos Con  
Concretos encima para ocultar las evidencias  
dejadas por los narcos o bandas Criminales

Nº 15  
¿Y dónde están los otros?

En San Andrés para nadie es un Secreto que desde 1990  
la Vida familiar de por lo menos 40 jóvenes Sanandresanos  
Cambio muchísimo. Desde ese año, muchas de ellas no Saben  
qué le pasó a Sus hijos. Además lo que Se rumorea es que fueron  
asesinados por narcos, que los Usaban para transportar drogas  
por el mar, hacia Centroamérica; al parecer, después del viaje los  
asesinaban para no darles Su paga y los tiraban al mar para  
que no los encontraran. Actualmente Contratan Sicarios para  
que los maten.

Puntuación

Coherencia

Esta es la historia de Enel, joven de 19 años, hijo de la Señora  
Angelica Gómez, mi vecina. Una mujer humilde y trabajadora.  
No tiene el placer de conocerlo por que me mudé hace poco a este  
barrio.

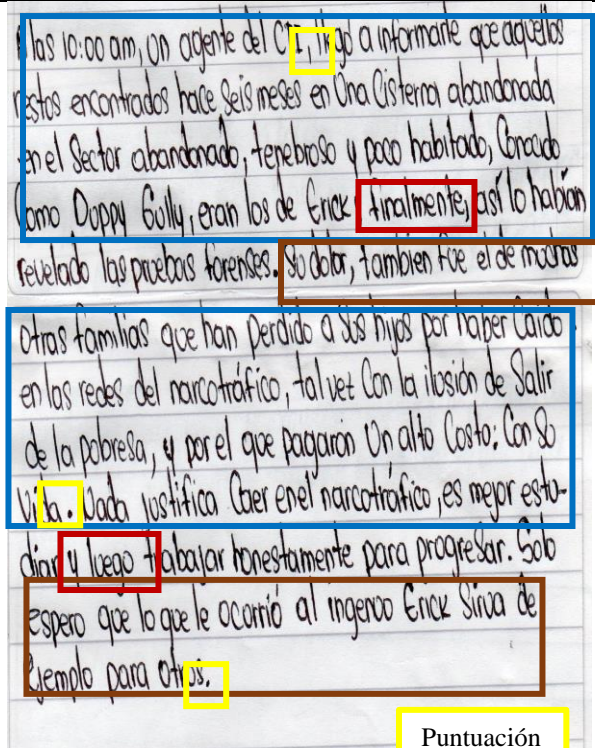
Opciones de enunciación

Me Contaron quienes Conoció a Enel, que era un joven alegre  
dicharachero y muy noble, al que le gustaba el reguetón y Vallenato.

Cuenta que Una noche Se despidió de Su mamá Con un beso, Sin  
darle explicación hacia donde iba; e los Solo recuerdan que él  
recibió Una llamada que lo hizo Salir de Su Casa, Sin decir para  
dónde.

Coherencia

Hoy, Cuatro años después de esto. Me dice Vera a Su mamá Con  
la mirada triste, en Sus ojos puede verse el dolor al enterarse  
que Sus Sospechas y las Sospechas de muchos eran ciertas; que  
a Su hijo, Como a los hijos de las otras familias, los narcos  
los habían desaparecido.

	 <p>       las 10:00 am, un agente del C.I., llegó a informarme que aquellos        restos encontrados hace seis meses en una cisterna abandonada        en el sector abandonado, tenebroso y poco habitado, conocido        como Dappy Gully, eran los de Erick. Finalmente, así lo habían        revelado las pruebas forenses. Su dolor, también fue el de muchas        otras familias que han perdido a sus hijos por haber caído        en las redes del narcotráfico, tal vez con la ilusión de salir        de la pobreza, y por el que pagaron un alto costo: con su        vida. Nada justifica caer en el narcotráfico, es mejor estu-        diar y luego trabajar honestamente para progresar. Solo        espero que lo que le ocurrió al ingeniero Erick sirva de        ejemplo para otros.     </p> <p>Puntuación</p> <p>Opciones de enunciación</p>
--	---

Fuente: Portafolio del estudiante.

Al contrastar los resultados se pudo evidenciar cambios en la producción de crónicas con respecto a esta dimensión. En primer lugar, este estudiante en el Pre-test no hace uso de signos de puntuación, lo cual dificulta la cohesión del texto. A su vez, el uso de palabras o expresiones tales como metáforas, verbos, sustantivos, adjetivos que connoten subjetividad, sentimiento, o juicios de valor para atraer al lector no son tenidas en cuenta. Asimismo, se evidencia el uso de conectores de un solo tipo que empleó sin atender a su función y así dar sentido al texto. En el Pos-test se observa el mantenimiento de la temática de principio a fin de la narración, con la cual no se afecta la coherencia y se permite al lector una mejor comprensión de lo narrado. Además, los conectores y los signos de puntuación fueron utilizados correctamente, dando sentido y coherencia a la crónica. Por otro lado, se nota el uso de sustitutos al incorporar en sus escritos vínculos referenciales para dar cuenta de un contexto anterior en el texto. Cabe destacar

que en el Pre-test la mayoría de los escritos producidos por los estudiantes no evidencian el uso de estos como elementos lingüísticos que le permiten dar una coherencia, cohesión y orden al escrito. Esto indica que los estudiantes de este grupo comprendieron que en los textos se pueden usar diversas palabras para hacer referencia a contextos anteriores y así enriquecer el texto.

Para finalizar este apartado de resultados de contrastación de Pre-test y Pos-test, se puede decir que la implementación de la secuencia didáctica incide de manera positiva, primeramente, en la producción textual de los estudiantes mediante el análisis de crónicas y la reescritura de textos durante la fase de producción y sometidos al criterio de sus compañeros durante la fase de co-evaluación; y luego en las prácticas de aula de las docentes investigadoras, como se podrá evidenciar a continuación, en el análisis de las prácticas pedagógicas.

## **4.2 Análisis cualitativo de la práctica pedagógica**

Este apartado pretende analizar la observación realizada y recopilada en los diarios de campo (DC) durante la secuencia didáctica implementada, en sus tres momentos: fase de planeación conformada por las sesiones 1 a la 3, la fase de desarrollo que integra las sesiones 4 hasta la 18 y fase de evaluación compuesta por la sesión 19. Cabe destacar que el análisis será redactado en primera persona.

Este análisis identifica la presencia o ausencia de las categorías previamente establecidas y su sentido para el cambio de las prácticas de enseñanza del lenguaje: Descripción, Auto-evaluación, Percepción sobre los estudiantes, Adaptación, Asertividad y Continuidad.

### **Docente 1**

#### ***Fase de planeación***

Esta primera fase de la secuencia didáctica consta de tres sesiones que corresponden a seis clases, desarrolladas cada una en un promedio de una hora.

Después de analizar la información del diario, la categoría que más se evidenció fue la de *descripción* de las actividades realizadas. En su mayoría, explico con detalles como se desarrollaron las clases siguiendo el derrotero planteado en la fase de planeación. Ser demasiado descriptivo es una cualidad que tal vez asumimos muchos docentes, al actuar como proveedores de saberes o de información y por creer que para que ese saber quede lo suficientemente claro, debemos pormenorizarlo para que sea asimilado en su totalidad y no deje lugar a dudas ni divagaciones. El siguiente fragmento, tomado del diario de campo, da cuenta de la preeminencia de esta categoría: “Bueno chicos, qué les parece si a través de una lluvia de ideas, acordamos cómo vamos a inaugurar esta iniciativa. *Estudiante 1*: “Profe, yo propongo un paseo, cerca de Coralina hay un lugar al que podemos ir”. *D*: Buena idea ¿alguien tiene otra idea? *Estudiante 2*: “¡Bacano profe! Aunque en el lugar que dice Danny hay muchos mosquitos y a algunos les queda muy lejos. Vayamos a un lugar central para todos” (DC, sesión 1).

Otra categoría que aparece es la *autorreflexión*, pues enfrentarme a una situación nueva y retadora como lo es la implementación de una SD, representó una experiencia desafiante para mí, pues me llevó a pensar que debía transformar las estructuras tradicionales de las clases, y esto me condujo a la necesidad de buscar nuevas formas de introducir poco a poco a los estudiantes en una experiencia a la que no estaban acostumbrados, como se atestigua en este fragmento: “Profe, ¿escribir crónicas en sociales? pero eso no lo debemos hacer es en la clase de español”, DC (Sesión 3), pero con la conciencia de que la autonomía y la responsabilidad en el desarrollo de este proceso no se darían sin la capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción para así modificar el proceso en curso (Perrenoud, 2007).

A partir de estas dos categorías concluyo que en esta fase primó para mí la parte emocional, sobre una verdadera reflexión y mirada sobre mi intervención pedagógica; categorías que justamente son las que me permitirían hacerme consciente, primero, de mis debilidades y fortalezas, en las prácticas en el aula y, segundo, retada ante lo que representaba esta novedosa intervención didáctica.

Respecto a las categorías que no emergieron en esta primera fase, ello posiblemente se deba a que el trabajo implementado durante la secuencia didáctica hace que de una manera consciente, emerjan sólo aquellas actitudes y reflexiones que no se encontraban instauradas en mi mente y en la intencionalidad de mis prácticas. Desde este punto de vista encuentro significativo el camino que empezaba a recorrer en uno de los aspectos que antes no había tenido en cuenta, me refiero a la práctica reflexiva.

### ***Fase de desarrollo***

Este momento está conformado de 14 sesiones, con un tiempo aproximado de una hora y media y dos horas. Durante esta fase siento que la comunicación con mis estudiantes fue más empática, y a lo largo de ella corroboro que este tipo de comunicación es una condición básica e indispensable para todo aprendizaje. Es así como, a partir de lo anterior, emerge la categoría de *asertividad* cuando favorezco el intercambio de ideas entre ellos (y también conmigo) con la intención de que se pongan en juego los saberes de los estudiantes, de los cuales surgieron ideas, comentarios o preguntas en torno a la tarea o a los objetivos SD. Lo anterior se constata en el siguientes fragmentos: “*Profe, si escribimos sobre el narcotráfico en la isla, ¿no estaríamos dando una mala imagen de los jóvenes de la isla? ¿Usted qué opina? Estudiantes 3 dice que esa es una “verdad” y que no se puede “tapar”, que si lo hacemos estamos haciendo que otros*

*jóvenes reflexionen*” (DC, sesiones 14 y 15). Considero que a partir de situaciones como esta, y de otras también, se fue materializando la transformación en las prácticas de enseñanza de la escritura, llevándolas a que fuesen contextualizadas, significativas para ellos y con propósito.

Así poco a poco continuán emergiendo otras categorías *como adaptación y la percepción sobre los estudiantes*. La primera emergió al poner en práctica mis conocimiento para enseñar lenguaje mediante estrategias como las SD, sobre todo porque no es mi área de formación (antes creía que la enseñanza de la escritura era una labor exclusiva del área de lenguaje), y luego aportar a la escritura desde el área de Sociales con la convicción que se debe escribir en todas las áreas (Castaño, 2014). En el área de sociales la escritura, en su mayoría, la abordaba poco y si lo hacía era para narrar un cuento basado en algún personaje de la historia o sobre algún acontecimiento geográfico, desconociendo que desde éstas se deben comprometer a los estudiantes con la lectura, la escritura, la observación, la discusión y el debate para asegurar su participación activa en el aprendizaje.

Por otro lado, la segunda categoría, *percepción sobre los estudiantes* tal vez fue la más persistente, al tener la idea de mis estudiantes eran los que debían cambiar sus aprendizaje y sus conocimientos, tenía el prejuicio de que no estaban preparados para el reto de trabajar como sujetos activos en el aprendizaje, capaces de relacionarse colaborativamente, autorregularse y participar activamente en esta fase en todas las actividades de la SD, independientemente de lo cuidadosamente planificada que estaba. Uno, de muchos fragmentos del diario de campo, escrito durante la fase de desarrollo que confirma lo anterior es: *“Son chicos muy despiertos, pero ellos piensan que saben todas acerca de cómo evaluar las crónicas de sus compañeros... Esperaré a que se pongan de acuerdo, si no saben tendré que explicarles con más detenimiento, porque fijo no podrán ponerse de acuerdo para evaluarla”* (DC, sesión 13). Ante esta percepción



equivocada que tenía, los estudiantes demostraron que sí tenían capacidades para revisarse los escritos unos a otros, bajo los parámetros acordados por ellos mismos.

Es así como la SD favoreció que rompiera con algunas concepciones y aseveraciones y así pudiese lograr que los estudiantes se fuesen adaptando y empoderando de los procesos y actividades de la planeación, pues cada día que pasaba su motivación iba aumentando, demostrando autonomía; y sí, al principio y durante el proceso se presentaron dificultades, como cuando se les planteó la elaboración del título de la SD, era porque no estaban familiarizados con actividades como esta, siendo necesario buscar otras formas de motivación para que fueran conscientes de que ellos iban a ser los actores más importantes del proceso.

La realización del desarrollo del proceso fue significativa, tanto para los estudiantes como para mí, ellos ampliaron cada una de las actividades de manera comprometida; fue posible percibir disposición, creatividad y consenso el interior de los grupos colaborativos, al momento de la realización de cada una de las acciones, al mismo tiempo era posible evidenciar que se avanzaba en el proceso. Sentía mucha alegría al escucharlos, cuando iba a empezar la clase, *“Seño, vamos a seguir corrigiendo nuestra crónica, ¿cierto?”* (DC, sesión 17). Esto demuestra que las actividades planteadas en la secuencia didáctica, además de apuntar al fortalecimiento de la competencia escritora, también eran significativas para ellos; la crónica que escribían, al partir de su contexto, les permitió activar el interés pero también los saberes gramaticales y lingüísticos necesarios para su elaboración. Se volvió común escuchar *“Ese título no es atractivo para quien lo desee leer”* (DC, Sesión 18).

### ***Fase de evaluación***

Este momento estuvo constituido de una sola sesión de aproximadamente tres horas.

Analizando mi diario de campo, puedo observar que durante la fase de evaluación emergió nuevamente la categoría *descripción*; sigo en la tarea de relatar lo que se vive durante las clases desarrolladas a lo largo de las fases anteriores y en esta también, como se evidencia en el fragmento tomado del DC: “ *Ante las preguntas abordadas en la autoevaluación, los estudiantes son muy receptivos y todos de una u otra manera quieren manifestar cómo se sintieron; muchos coinciden en lo que más les gustó y otros tienen algunas diferencias en lo que consideraron más difícil durante el desarrollo de la secuencia, sin embargo todos realizaron la autoevaluación de su proceso con mucha seriedad*”( Sesión 19).

Otra categoría que siguió emergiendo durante esta última fase fue asertividad. Al descubrir que en mi quehacer docente, ya no desarrollaba un proceso de instrucción, como antes lo hacía, sino que pude implementar un nuevo proceso de evaluación de los aprendizajes; a lo largo de la SD me convertí en mediadora y también favorecí la retroalimentación en el sentido de enseñar, pero también de aprender formas más dinámicas y conscientes de favorecer la escritura teniendo en cuenta a mis estudiantes como sujetos activos dentro de este proceso, esto me demostró que la buena relación entre ambas partes, alumnos-docentes permitió que surgieran experiencias significativas y formativas tanto para ellos como para mí. Ya en esta fase fui asertiva al continuar como mediadora, para acompañar y enriquecer el proceso desde mi experiencia y mis conocimientos, pero también para generar en mis estudiantes capacidades para autoevaluarse a través de la metacognición, co-evaluarse, a través del reconocimiento del “otro” del que también puede aprender. Lo anterior se puede constatar a través de este fragmento extraído del DC: “*Profe, en general me gustó lo que aprendí, me gustó escribir una crónica así de poco a poco y con usted, pero soy consciente de que debo participar más, ser más comprometido y responsable para escribir mejor*” (Sesión 19).

El proceso en términos generales tuvo resultados positivos, tanto para mi quehacer docente y profesional como para la transformación en algunas competencias de los estudiantes, relacionadas directamente con los indicadores que se midieron. No obstante, a diferencia de lo que pensaba y hacía en las fases anteriores, considero que en cuanto a mi quehacer, lo que trabajé antes y durante la implementación de la SD, y en la reflexión generada a partir de mis prácticas, lograron en mí deseo de continuar en este proceso reflexivo para seguir conociéndome más y para seguir asumiéndolo como una constante en mi quehacer docente y profesional, con la convicción de que así estaré aportando a la cualificación de esta hermosa profesión.

## **Docente 2**

A continuación presento el análisis reflexivo de mi práctica docente, surgido del desarrollo de la Secuencia Didáctica, donde se analizó la caracterización y producción de textos escritos tipo crónica, con los estudiantes del grado 901 de la institución educativa técnico industrial. Al implementar la Secuencia Didáctica con los estudiantes, tuve en cuenta una serie de factores como el social, cultural y sobre todo el contexto real de los estudiantes.

### ***Fase de planeación***

Esta fase de la Secuencia Didáctica fue desarrollada en dos sesiones, correspondientes a tres clases, con un promedio de dos horas.

En primera instancia se hizo el contrato didáctico, en el cual se pactaron los acuerdos y las actividades que se estarían ejecutando durante la implementación; aquí les comenté a mis estudiantes lo que pensábamos hacer y los resultados que se esperaban. En este momento emerge la “*percepción*” pues noté que ellos estaban con una indiferencia a lo que se haría. Ese día hablaban entre ellos, estaban dispersos, no daban sugerencias acerca de la actividad. Había que

interrumpir la clase para pedirles que por favor prestaran atención e hicieran silencio. Es cuando pongo a prueba la “Asertividad”, la cual se evidencio en el diario de campo (DC) cuando les hablé de la importancia de desarrollar esta secuencia, ya que por medio de ella, aprenderíamos las herramientas necesarias para mejorar la escritura. Les comenté el valor significativo de escribir y construir significado por medio de esta. En primer lugar, se les pregunta qué proponen para inaugurar la actividad y les sugiere una lluvia de ideas al respecto, para que los estudiantes se motiven a escribir las historias tipo crónicas. *“Comenzaron a escribir en el tablero sus propuestas para la actividad. Valentina estudiante1: profe una fiesta, estudiante 2: y traemos un pick-up. Docente: recuerden que no se puede traer un equipo de estos, puesto que es una actividad pedagógica. estudiante3: compañeros que les parece si hacemos un compartir por la vuelta de la isla? D: bueno ya que proponen integración, podría ser por acá cerca de la institución, para facilitarles a los adultos mayores transportarse. Fue como finalmente acordamos reunirnos a escuchar las historias de mi isla en la playa de los almendros”* (DC, sesión1)

Los estudiantes escribían sus ideas muy motivados y de manera espontánea, mostrando así que, por medio de la escritura se puede dar a conocer los más profundos sentimientos. En este sentido, Camps et al. (2003) afirma “Escribir es necesario para aprender a escribir, pero no es suficiente. Las actividades de leer y escribir consisten en la comunicación verbal humana. Para aprender a leer y escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos” (p.74).

Es cuando emerge la “autorreflexión” sobre mi práctica docente, puesto que por lo general creemos que, como maestros lo podemos aportar o decir todo y muchas veces nos olvidamos de los aportes valiosos de los estudiantes, y es en estos espacios donde reconocemos al estudiante

como sujeto central del proceso académico, y que somos los docentes los que debemos cambiar esas clases tradicionales, muchas veces, centradas en la realización de dictados o en la transcripción de un texto a otro. En consecuencia, si se motiva a los estudiantes a escribir sobre hechos reales o ideas sobre un tema determinado los resultados van a ser mucho más trascendentales e importantes para ellos, y como docentes vamos a lograr cambios en nuestro quehacer cotidiano.

### ***Fase de desarrollo***

Esta fase se llevó a cabo en 15 sesiones, con un tiempo aproximado de una a dos horas. Durante esta fase, emerge la categoría “descripción”, puesto que se explican de una manera detallada algunos apartados de la SD. Las cosas se fueron dando de una manera natural, cada día adquirieron mayores compromisos y por ende los estudiantes mostraron una actitud de aceptación muy positiva a la implementación de la secuencia, sobre todo cuando fuimos a escuchar las historias de San Andrés a la orilla del mar, “Encuentro con historias de mi isla” los estudiantes estaban tan fascinados que le preguntaban al señor Alberto, el adulto mayor, sobre los sucesos que él narraba y luego daban sus puntos de vista sobre los mismos; algunos jóvenes narraban hechos que les habían contado en sus casas. Hecho que me hizo sentir con más seguridad y facilitó la implementación.

Al regresar al colegio me decían... Profe *¿cuándo volvemos a la playa?*, desde ese momento se comienzan a motivar. De igual manera cuando se presentó el video de “*Los niños del Cable*”, mostraron una actitud crítica, preguntaban, hacían afirmaciones de los peligros a los cuales se enfrentaban los niños del video. A continuación, en el siguiente fragmento tomado del diario de campo nos muestra lo emocionados que estaban los estudiantes: “*jóvenes ¿qué les pareció el*

*video? Estudiante 4: ¡Profe, a mí me daría miedo montarme ahí! .Docente: Si, es un riesgo el que a diario corren los niños pero ellos quieren superarse. Estudiante 5: ¿Y las personas que viven allá no pueden hacer nada para que les soluciones ese problema? Docente: a veces son regiones muy apartadas. Estudiante 6: ¡Bien chévere montarse ahí!” (DC, sesión 4).*

En cuanto a la SD, precisamente en las socializaciones, los grupos mostraban seguridad, trataban de competir y demostrar quien presentaba mejores resultados. *“Cuando leyeron por primera vez la crónica “El penal más largo del mundo”, me sentí muy motivada, ya que estaban muy apropiados del tema; opinaban, discutían en el interior de ellos y con los otros grupos; hicieron chistes con el hecho de que al árbitro le dieran epilepsias y que en el estadio se hubiese ido la luz, y nuevamente se entusiasmaron con el hecho de que en la crónica dijera que la policía tuvo que hacer tiros al aire para dispersar el desorden dentro del estadio” (DC, sesión 6).*

Esta situación deja en evidencia que los estudiantes viven en sus contextos historias difíciles; cosa que aproveché en la implementación para que escribieran sobre esas vivencias. Al escribir al respecto, se les notó más facilidad, ya que estaban escribiendo sobre temas con los cuales se sentían identificados.

Las diferentes estrategias desarrolladas con los estudiantes, fueron de mucha utilidad en el trabajo colaborativo o en equipo, ya que los estudiantes trabajando en grupos se ayudaban unos a otros y al mismo tiempo van despejando sus dudas.

En la implementación me enfrenté a nuevos desafíos, los cuales se convirtieron en una gran oportunidad para mí, porque tenía que poner en marcha nuevas estrategias y prácticas de aula, tuve que hacer algunos cambios, teniendo en cuenta que los temas y actividades trabajadas son del área de lenguaje y mi formación es en el área de Ciencias Sociales. *“Las adaptaciones”* son

entendidas como un ejemplo de esta categoría, presentes en mi diario de campo (DC), se visualiza en el siguiente fragmento del diario *“La docente les propone a los estudiantes, organizados en grupos colaborativos, la actividad **“Juguemos a colocar los signos”**, el cual consiste en poner los signos de puntuación a un fragmento de la crónica “El penal más largo del mundo” que ella les entregará y en el cual ganará el grupo que más se acerque a la puntuación que realmente tiene el texto. Luego de colocar los signos de puntuación donde ellos consideren necesarios y pertinentes, cada grupo pegará en un espacio del tablero su fragmento; la docente leerá el fragmento con la puntuación correcta y entre todos eligen el fragmento que más se acercó; si es necesario, les devuelve los fragmentos a los grupos para que corrijan las equivocaciones en la colocación de los signos”* (DC, sesión 11).

Con esta actividad puse en práctica una nueva estrategia que fortaleció mi labor docente, ya que hasta ese momento solo me ocupaba de relatos históricos, ubicaciones espaciales, propias de mi área, pero no tenía la convicción de trabajar un fragmento, al cual se le analizara su estructura, permitiendo una clase más lúdica y atractiva para los estudiantes.

### ***Fase de evaluación***

Esta fase se realizó en una sesión, desarrolladas en cuatro clases. Una fase donde se muestran los resultados del proyecto.

En esta fase otra categoría que emerge es la *“autorreflexión”*, ya que he replanteado mi rol de docente, he mirado desde otra perspectiva mi quehacer cotidiano; poniendo en práctica nuevas estrategias pedagógicas y sobre todo teniendo en cuenta algunas particularidades de mis estudiantes, especialmente su contexto real de comunicación, el cual quedó evidenciado cuando

escribieron las crónicas; reconociéndolos como actores principales del proceso. Se vio más interacción entre docente-alumno, lo cual representó una fortaleza para el desarrollo académico.

Debo reconocer que en principio no fue fácil, tuve que enfrentar nuevos retos, me sentía insegura, creí que no lo lograría, pero con los conocimientos adquiridos en la maestría y la implementación de la SD, las cosas fueron fluyendo. Finalmente se dio un logro significativo en cuanto a la apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes y la toma de consciencia respecto a mis prácticas de enseñanza, y las implicaciones de la reflexión sobre las mismas, para el mejoramiento continuo de mi actuar en el aula.



## 5. Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones que se derivan del análisis de los resultados de la producción de los textos narrativos y de las prácticas de las docentes participantes, destacando los aspectos más importantes que se dieron a lo largo de la investigación. A partir de lo anterior se concluye que:

- Se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis de Trabajo; es decir, la secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejoró la producción de crónicas, de los estudiantes de grado noveno de la I.E Antonia Santos y 901 de la I.E Técnico Industrial.

Lo anterior pone en evidencia la pertinencia de este tipo de propuestas como dispositivo didáctico para mejorar no solo los procesos de producción, sino también los de significación implícitos en las prácticas de la cultura escrita, abordada desde un enfoque comunicativo, el cual parte en primer lugar, de reconocer y valorar el contexto del cual provienen los estudiantes y de sus intereses; en segundo lugar, de poner en juego las necesidades de aprendizaje del lenguaje, esto es, formar escritores competentes, que puedan plasmar sus ideas y sentimientos de manera coherente; y en tercer lugar, su transversalización en áreas como las ciencias sociales, que si bien no tiene como objeto la enseñanza del lenguaje si se sirven de él para aprender este saber. En este sentido usar la crónica, no solo permite comprender un modo de decir, un género discursivo con una estructura, sino también el reconocimiento de un suceso, su ubicación histórica, y su sentido como hecho social.

Ahora bien, al analizar los desempeños de los estudiantes antes de implementar la secuencia didáctica, en el Pre-test, se evidenciaron varios asuntos, en primer lugar la

concepción de los estudiantes y de las profesoras respecto a la escritura, en ambos casos la escritura era vista como un producto y como tarea, por ello solo se consideraba necesaria una versión del texto, en el que se podía expresar lo que se pensaba, sin reflexión sobre la calidad del texto en sí mismo y frente a un destinatario, pues en el caso de los estudiantes era una tarea para el profesor (destinatario único) que podría o no comprenderla y en consecuencia calificarla; en el caso de las profesoras el producto era objeto de correcciones respecto a la caligrafía y ortografía, pero no de análisis conjunto con los estudiantes, profesoras que a su vez también vivieron durante su vida escolar, la escritura como un producto y replicaron esta visión en sus prácticas de enseñanza.

En segundo lugar, los estudiantes evidenciaron dificultades en elaborar una crónica, pues no podían ubicar la situación de comunicación, se les dificultaba ubicarse como cronistas, contaban historias tal como se las habían contado, pero no se posicionaban en algún personaje o hecho para darle el matiz de subjetividad requerido; tampoco pensaban en el destinatario para modificar o reflexionar sobre el tipo de lenguaje más acorde para éste.

Respecto a la superestructura, el texto era más cercano a un cuento que a una crónica, no se reconocía el sentido del título, la necesidad de dar cuenta de la cronología de las acciones ocurridas, el tiempo, el contexto y un cierre, que no fuera el final clásico de los cuentos.

Estas dificultades están en relación con prácticas que no abordan la escritura como un proceso, en el que es necesario analizar textos expertos, disfrutar de su lectura, y luego abordar la escritura sin miedo al error, pues equivocarse es parte del proceso, planear,

escribir y revisar son condiciones necesarias para mejorar lo escrito. Prácticas que desconocen el contexto y el sentido que puede tener para los estudiantes que su voz sea escuchada por otros, que tenga destinatarios reales que podrán disfrutar de sus historias, a la vez que conocen la isla y sus problemáticas, sobre las cuales también tienen opiniones y les afecta.

- Estas dificultades coinciden con las planteadas por Aguirre y Quintero (2014) según las cuales “la escuela aunque privilegia la lectura de textos narrativos, no desarrolla un plan para las producciones que realizan los estudiantes, por lo que se ponen como tareas aisladas y fuera de contexto” (p. 113) Además coinciden con los planteamientos de Lerner (1996) y Ferreiro (2013), quienes afirman que las prácticas tradicionales despojan al lenguaje de su función comunicativa, convirtiéndolo solo en objeto de análisis estructural, con la esperanza de que luego sea usado para la comunicación, en una situación paradójica, que genera grandes dificultades en la comunicación escrita.
- Después del desarrollo de la secuencia didáctica, se evidenció que los estudiantes mejoraron los procesos de producción, la lectura de textos expertos, las planeaciones y revisiones permitieron que comprendieran la estructura de las crónicas, la situación de comunicación en la cual se escribe este texto y el sentido de los componentes de la lingüística textual. En el Pos-test escribieron crónicas, en la que se posicionaron como cronistas e hicieron grandes avances en la manera de ser contada, además el recoger información para elaborar dichas crónicas les permitió la recolección de

información y realizar entrevistas a las personas que fueron protagonistas principal o secundario del suceso narrado. En suma, estudiantes y profesoras comprendieron que la escritura es un proceso complejo, que requiere volver a los textos para leerlos y luego para escribirlos las veces que sea necesario para lograr el propósito que los convoca.

Todo lo anterior dentro de una estrategia previamente planificada por el docente, con unos objetivos claros, lo cual implicó un cambio en el rol de la docentes, como guías que acompañan y brindan ayudas ajustadas a sus estudiantes, considerados como sujetos activos que están en capacidad mejorarse y mejorar sus escritos y desarrollar procesos metacognitivos que den cuenta de cómo están aprendiendo. En este marco los estudiantes pudieron reconocerse como productores de texto, que parten de su cotidianidad, que atienden a una situación de comunicación en la que su contexto le confiere significación y sentido, superando muchas de las dificultades encontradas en el Pre-test. Además la crónica cuenta con un estilo que favorece la toma de postura y de un papel más analítico sobre la realidad que los rodea.

- En cuanto a la práctica pedagógica, a las docentes el desarrollo de esta propuesta innovadora les permitió analizarla en cada una de sus dimensiones para descubrir un nuevo significado e interpretarla desde otros ángulos, revalorar su función como docentes y descubrir problemas que anteriormente no habían sido abordados. En este sentido, entre los cambios logrados están los relacionados con el inicio de una nueva dinámica en el desempeño del quehacer docente y profesional, en la cual la reflexión

en y sobre la práctica sirve de sustento para que emerjan categorías, ideas, formas de actuar, expectativas relacionadas con la práctica docente vista de manera global.

Todo lo anterior permite descubrir qué visión se tiene sobre la actividad profesional del maestro o configurar una nueva que permita determinar las limitaciones y las posibilidades o desafíos que esta profesión impone cada día. A pesar de lo anterior es necesario insistir en hacer frente a la “rutina laboral” o a la “imposición” de programas o formas de trabajo que, en ocasiones, impide ampliar los espacios de acción y decisión que deben tener los docentes para implementar iniciativas de trabajo innovadoras, como lo es la secuencia didáctica. Con relación a esta última, es necesario no desestimar el camino iniciado con su implementación, a partir de la cual se desarrollaron diversas actividades que respondían y apuntaban a un objetivo claro y previamente definido: Aprender a escribir textos narrativos, específicamente crónicas, en las que se contase un suceso que efectivamente haya ocurrido, desde una perspectiva subjetiva.

En suma, los resultados obtenidos constatan que hubo un fortalecimiento en la competencia escritora de los estudiantes de las instituciones intervenidas, llevándolos a convertirse en productores de crónicas, a partir de lo cual se creó una situación real de comunicación: escribir crónicas sobre la isla, que serían leídas por estudiantes de otro contexto (Risaralda) ello implicaba, para los estudiantes, hacer suyo el reto de escribir crónicas fueran comprensibles y con un propósito comunicativo definido. Para ello se creó con los estudiantes una ruta de aprendizaje (un contrato didáctico) que posibilitara dicha escritura. Se partió de los propios contextos, contextos que son multiculturales, pluriétnicos y bilingües.

En este marco se logró que los estudiantes profundizaran en las historias, recolectaran la información necesaria, se involucraran afectiva y cognitivamente con ellas para luego contarlas a otros. En este marco se leyó para escribir, se leyeron crónicas consideradas expertas como: “El Penal más largo del mundo” de Oswaldo Soriano y luego se pasó a la escritura, se derribó la creencia de usar sola escritura y un solo destinatario, se elaboraron criterios de evaluación conjunta y revisiones colaborativas. Todo esto llevo a que los estudiantes modificaran sus concepciones sobre la escritura y mejoraran sus producciones. Cambios que seguramente modificarán su forma de ver su isla, su mundo y les permitirá asumir una posición analítica y crítica de su contexto.

## 6. Recomendaciones

Los resultados obtenidos de esta investigación, logran evidenciar que es posible mejorar la producción escrita de los estudiantes cuando se desarrollan propuestas innovadoras y fundamentales para enriquecer el proceso escritural; por consiguiente se recomienda:

- Continuar con la promoción de la escritura desde propuestas que fortalezcan el desarrollo de producción textual en los estudiantes. Esto implica desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que busquen enmarcar las prácticas de enseñanza de la escritura en contextos situacionales, que formen parte de los usos sociales del lenguaje y que den significación, convirtiéndola en un saber útil para la vida, dentro y fuera del aula.
- Familiarizar a los estudiantes con otras tipologías del texto narrativo, diferentes de los cuentos, mitos, leyendas o fábulas. Para lo anterior se deben aprovechar las ventajas que ofrece el texto narrativo para contribuir al desarrollo de la producción escrita, al permitir dar cuenta de prácticas y fenómenos que exceden lo narrativo y favorecer el abordaje de otros aspectos de la vida social, política, cultural, etc., y a partir de esto, apostarle al análisis de la realidad mediante la producción de crónicas, las autobiografías y el registro de experiencias.
- Promover e implementar el uso de secuencias didácticas de enfoque comunicativo para fortalecer los procesos de enseñanza del lenguaje dado que estas permiten implementar actividades que involucran de manera más activa al estudiante permitiéndole generar espacios de verdadero aprendizaje y para, a partir de ellas, repensar las prácticas de enseñanza.

- Hacer un acercamiento a la escritura del texto narrativo tipo crónica a partir de modelos expertos que les permita familiarizarse y apropiarse de la identificación, a través de la lectura, de la estructura en este tipo de textos.
- Promover el trabajo colaborativo comenzando con la escritura colectiva en la que otros puedan colaborar en la redacción de un texto, desde la planificación, la primera escritura, la coevaluación de la misma, hasta llegar a la redacción final, para que cuando el alumno ya se ha familiarizado con el proceso se le facilite el proceso de escritura individual.
- Propiciar la enseñanza del lenguaje desde otras áreas, una de estas la de las ciencias sociales, aprovechando su potencial teórico-práctico para avanzar hacia prácticas de escritura que transformen, permitan aprender y generar condiciones para la participación de los estudiantes en la vida ciudadana global, nacional y local.
- Retomar el diario de campo como un instrumento de investigación y de trabajo en el aula. Para el caso de las docentes que intervinieron en el desarrollo de esta investigación, no les funcionó diligenciarlo días después de la intervención; por lo general se hizo un poco difícil la reconstrucción de la sesión desarrollada. Se recomienda hacerlo en el momento o después de haber pasado la intervención en la sesión, máximo una hora, ya que es más fácil y certera la información allí diligenciada.



## Bibliografía

- Aguirre, P. A., y Quintero, Y. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la producción de textos narrativos de estudiantes de grado 1° de EBP, de la institución educativa la inmaculada de la ciudad de Pereira* (tesis de maestría). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira
- Aldana, S. (2017). *Resolución de Problemas Matemáticos para Estudiantes con NET (Necesidades Educativas Transitorias) de Ciclo I en la I.E Santa María del Río a partir de la Estrategia Polya en un Ambiente TIC* (tesis de maestría). Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Ávila, M. (2014). *Contexto de uso de la lengua español entre la población raizal de la isla de San Andrés – Colombia* (tesis de maestría). Bogotá: Universidad Nacional del Colombia.
- Baena, G. (1993). *Géneros periodísticos informativos*. México: Editorial Pax.
- Camargo, Z., Uribe, G., y Caro, M. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Camps, A., Vilà Santasusana, M., Guasch Boyé, O., Rodríguez Gonzalo, C., Martínez Laínez, A., Dolz Mestre, J., Milian Gubern, M., Fort i Aran, R., Ribas Seix, T., Utset i Canal, M., Zayas Hernando, F., Colomer Martínez, T., Santamaria España, J., Farrera Casas, N., y Cotteron, J. (2003). *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. España: GRAÓ.
- Canale, M. (1995). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. Madrid: Edelsa.
- Cassany, D. (1991). *Describir el escribir. ¿Cómo se aprende a escribir?* Barcelona: Paidós Comunicación.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

- Castaño, A. (2014). *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Ministerio de Educación Nacional: Cerlalc-Unesco.
- Cecchi, H. (1998). *El Ojo crónico: manual para aspirantes a cronistas*. Ediciones Colihue SRL.
- Chomsky, N., y Halle, M. (1965). Some controversial questions in phonological theory. *Journal of linguistics*, 1(2), 97-138.
- Clemente, B. I. (1989). *Educación y cultura isleña 1847-1930», San Andrés y Providencia: tradiciones culturales y coyunturas políticas*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Del Pilar, G. M., y Otañi, I. (2003). El papel de la gramática en la enseñanza de la escritura. *Cultura y Educación*, 15(1), 47-57.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1972). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Ediciones Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación*. México: Siglo XXI
- Gutiérrez, J. (1984). *Periodismo de opinión*. Madrid: Paraninfo.
- Hayes, L., y Flower, J. (1980). *Cognitive processes in writing*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Asociantes.
- Hernando, F. Z. (1993). Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual. En: Lomas, C., y Osoro, A. (Eds.) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 199-222). España: Paidós Ibérica.
- Hernando, C. L. (2000). *El discurso periodístico*. Madrid: Editorial Verbum.
- Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. EN: J.B Pride & J. Holmes. (Eds) *Sociolingüistics. Selected reading*. (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Grao.
- Instituto colombiano para la evaluación de la educación (ICFES) (2015). Resultados nacionales Saber 3°, 5° y 9°. Informe técnico. Recuperado de:  
[www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/paginasIntermediasBusquedaAvanzada/paginaDepartamento.jsp](http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/paginasIntermediasBusquedaAvanzada/paginaDepartamento.jsp)
- Instituto colombiano para la evaluación de la educación (ICFES) (2016). Resultados nacionales Saber 3°, 5° y 9°. (Informe técnico). Recuperado de:  
[www2.icfesinteractivo.gov.co/historicos/](http://www2.icfesinteractivo.gov.co/historicos/)
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de texto*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Jolibert, J., y Sraïki, C. (2009). *Los niños construyen su poder de leer y escribir*. Santiago de Chile: Editorial Manantial.
- Lanza, L. (2004). *Crónicas de la identidad: Jaime Sáenz, Carlos Monsiváis y Pedro Lemebel*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y vida*, 17(1), 5-24
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Martín, G. (1988). *Géneros periodísticos. Reportaje, crónica, artículo diferencial*. Madrid: Paraninfo.
- Vallejo Mejía, M. L. (1997). *La crónica en Colombia: medio siglo de oro* (Vol. 28). Colombia: Presidencia de la República.
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- MEN. (2013). *Plan Nacional de Lectura y Escritura*. Colombia. Unilibro.

- MEN. (2016). Informe I.E. Antonia Santos, Matriz de referencia, MEN. Bogotá.
- Morales, M., y Arenas, E. (2017). *Relatos, sueños y arte de mi pueblo: produciendo crónicas con estudiantes de la I.E Nuestra Señora de la Presentación* (tesis de maestría). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ospino, M. (2010). *Escritura académica en español de los isleños raizales* (trabajo de grado). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Ministerio de Educación Nacional- Instituto colombiano para la evaluación de la educación, ICFES.
- Pérez, M., y Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá. CERLALC.
- Pérez, M., y Roa, C. (2010). *Referentes para la Didáctica del Lenguaje del Primer Ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación del distrito.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México: Graó.
- Pino, E. (2013). *Las dimensiones sociales de la universidad del siglo XXI creación del programa de aprendizaje – servicio en la universidad técnica de Ambato* (tesis doctoral). Madrid: Universidad complutense de Madrid.
- Puerta, A. (2011). El periodismo narrativo o una manera de dejar huella de una sociedad en una época. *Anagramas*, 9(18), 47-60.

- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 43-64.
- Schön, Donald A. (1983) *El profesional reflexivo*. Paidós. Barcelona.
- Soto, O. J. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4° y 5° EBP* (Tesis de maestría). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Suárez, R. (2014). *Estrategias metodológicas activas para desarrollar la capacidad de producción de textos, de los alumnos del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa “San José” de Tallama. Bambamarca* (Tesis de Maestría). Perú: Universidad César Vallejo.
- Teberosky, A. (1998). Construcción de escrituras a través de la interacción social. En: Nuevas perspectivas sobre procesos de lectura y escritura. *Lectura y vida*, 11(2), 1-16.
- Valery, O. (2002). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educare*, 3(9), 1-6.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del Texto*. Barcelona: Paidós.
- Vilamor, J. R. (2000). *Redacción periodística para la generación digital: los grandes cambios técnicos, económicos y culturales exigen profundas transformaciones en el campo del Periodismo*. Madrid: Universitas.
- Vygotsky, L (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Concrete human psychology* [Written 1929]. *Soviet Psychology*, 27(2), 53-77.

Zapata, N. (2014). Elaboración de crónicas, anécdotas y noticias para potenciar la competencia comunicativa escrita en estudiantes de 4° grado de secundaria Bellavista – Sullana (tesis de maestría). Perú: Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación.

## Anexos

### Anexo 1: Secuencia Didáctica

#### UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

#### IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** Ciencias Sociales.
- **Nombre del docente:** Rosa Maribel Forbes Lidueñas y Beatriz Elena Méndez Barraza
- **Grupo o grupos:** 9° y 901
- **Fechas de la secuencia didáctica:**

<b>FASE DE PREPARACIÓN</b>
<p><b>TAREA INTEGRADORA: “CRÓNICAS DE MI ISLA”: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS.</b></p> <p>Con el propósito de promover la escritura, la institución educativa se ha propuesto favorecer el intercambio y lectura de crónicas elaboradas por los estudiantes de 9° grado y los estudiantes de la Institución Educativa de La Virginia en la ciudad de Pereira; las mejores serán publicadas en un libro cuyo título será creado por los mismos estudiantes.</p>
<p><b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS:</b></p> <p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> Aprender a escribir textos narrativos, específicamente crónicas, en las que se cuente un suceso que efectivamente haya ocurrido, desde una perspectiva subjetiva.</p> <p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribir una crónica en la que dé cuenta de la situación de comunicación.</li> <li>• Escribir una crónica siguiendo la organización superestructural establecida para el desarrollo de su contenido: Título, contexto, lógica cronológica y cierre.</li> <li>• Escribir una crónica utilizando de manera adecuada los elementos propios de la lingüística textual.</li> </ul>
<p><b>CONTENIDOS DIDÁCTICOS</b></p>

- **Contenidos conceptuales:**
  - **Situación de comunicación:** Enunciador, destinatario, propósito y contenido.
  - **Superestructura:** Título, contexto, lógica cronológica y cierre.
  - **Lingüística textual:** Opciones de enunciación, conectores, coherencia y puntuación.
- **Contenidos procedimentales:**
  - Leer y analizar de crónicas expertas.
  - Elaborar un plan de escritura, considerando etapas de producción de textos narrativos.
  - Producir una crónica siguiendo las siguientes estrategias planteadas por Jolibert, propuesta de Hayes y Flower para la producción textual:
    1. Primera escritura de una crónica.
    2. Confrontación con el grupo
    3. Confrontación con los escritos sociales.
    4. Actividades de sistematización metalingüística
    5. Revisión y reescritura de sus propias crónicas.
    6. Producción final de la crónica.
    7. Intercambio de crónicas con otros pares.
  - Elaboración de carta de invitación al escritor experto.
  - Elaboración de carta de solicitud para la rectora de la Institución para el préstamo y uso del auditorio en el que se llevará a cabo la charla con el experto.
- **Contenidos actitudinales:**
  - Mostrar responsabilidad por parte de los estudiantes en el desarrollo de la secuencia didáctica.
  - Mostrar interés al leer y escribir crónicas.
  - Valorar su escritura y la de sus compañeros como un proceso reflexivo y de



aprendizaje.

- Reflexionar sobre el valor social de la escritura.
- Comprender la importancia de leer y planear antes de escribir.
- Valorar las observaciones que hacen otros sobre sus escritos y las que ellos hacen sobre los escritos de otros.
- Trabajar de manera colaborativa en el desarrollo de la secuencia.
- Respetar las producciones propias y ajenas.
- Tener disponibilidad para la generación de ideas o temas para la producción de crónicas de su entorno.
- Aportar puntos de vista personales con apertura y considerar los de otras personas.
- Reflexionar sobre la importancia y contenido de las crónicas que lee y escribe.
- Respetar y comprender el contexto, las situaciones y la subjetividad en la escritura.

### **SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS**

- Trabajo colaborativo entre estudiantes.
- Construcción guiada del conocimiento.
- Uso de TIC

### **FASE DE PREPARACIÓN**

#### **SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN DE LA TAREA INTEGRADORA**



**Objetivo:** Contextualizar y promover el interés de los estudiantes para el desarrollo de la

Secuencia Didáctica y, consensuar acuerdos respecto a la Tarea Integradora que guiará el desarrollo de la misma.

### **Inicio:**

- Se explicará a los estudiantes sobre lo que se pretende desarrollar con ellos durante un período de tiempo determinado, la forma en que ésta será desarrollada, los objetivos que se desean alcanzar, los resultados que se esperan al finalizar la misma.

### **Desarrollo:**

Docente y estudiantes, crearán la atmósfera y las condiciones materiales para que los estudiantes se motiven hacia la escritura de crónicas. En primer lugar, la docente les pregunta qué proponen para inaugurar la actividad y les sugiere una lluvia de ideas al respecto.

La docente escribe en el tablero estas ideas al tiempo que les comenta que se podría hacer algo similar a lo que realiza una docente que, utilizando el ambiente natural, a la orilla del mar, celebra junto a sus alumnos, un festival, en el que invita a personas de la comunidad para que les cuenten historias a los niños que participan en el mismo. Se les pregunta qué les parece esta idea o si escoge alguna de las que ellos han propuesto.

Se pondrá en juego la propuesta de los estudiantes y finalmente se escogerá entre todos la que más responda a sus expectativas y de la actividad. Una vez acordado lo anterior, serán los estudiantes los que expresarán ideas acerca de cómo realizarla, qué nombre darle, a quién invitar, qué responsabilidad va a asumir cada uno de ellos.

**Cierre:** Se ultiman detalles de la actividad, se consolidan las decisiones tomadas y los compromisos adquiridos.

## **SESIÓN N° 2: ENCUENTRO CON HISTORIAS DE MI ISLA.**



**Objetivo:** Los estudiantes participan en el festival “**Encuentro con historias de mi isla**” escuchan e interactúan con los adultos mayores que contarán historias de la isla.

**Indicador de desempeño:** Participo e interactúo con adultos relatores de historias de la isla.

**Inicio:** De acuerdo a lo pactado en la sesión anterior, los alumnos y los adultos mayores que ellos invitaron, se encuentran para compartir historias.

**Desarrollo:** Los estudiantes estarán alrededor de los abuelitos escuchando las historias, con el propósito de que, además de preguntar, compartan y, si es posible, intercambien con los adultos mayores algún suceso que les haya ocurrido o que les hayan contado sus padres. Durante la interacción la docente intervendrá, cuando se requiera, con preguntas que favorezcan la comprensión del género narrativo, tales como: ¿Quiénes son o fueron los protagonistas de las historias contadas? ¿Qué nombre le darían a estas historias? ¿Dónde han visto u observado narraciones semejantes a las que ustedes acaban de escuchar? ¿Se pueden contar sólo cosas del pasado o también del presente? ¿Quiénes pueden hacerlo?

**Cierre:**

- Se reflexionará acerca de lo realizado y lo escuchado, qué aprendieron y de las expectativas que esto les generó.
- Los estudiantes consultarán y recolectarán crónicas, ya sea en medios impresos o audiovisuales y las traerán al aula de clases

### **SESIÓN N° 3: CONCERTACIÓN DEL CONTRATO DIDÁCTICO.**

**Objetivo:** Consensuar acuerdos respecto a los compromisos y las responsabilidades que se deben asumir para llegar a producir crónicas de calidad que serán compartidas con otros estudiantes y luego, publicadas.

**Inicio.**

- Se hará una autoevaluación de la actividad anterior. La docente les pregunta ¿qué les pareció la actividad? ¿Qué le parecieron esas historias? ¿Cuáles les parecieron más interesantes? ¿Cómo se sintieron?

**Desarrollo:**

- La docente les recuerda que durante este semestre vamos a estar trabajando crónicas, luego les pregunta ¿qué les parece si no solo contamos crónicas, sino

que las escribimos? Les comenta que a estudiantes de otra ciudad, les gustaría saber sobre San Andrés y qué tal si les contamos historias para que ellos conozcan cosas de la isla. ¿Qué les parece si hacemos un libro sobre estas historias y las compartimos con ellos? ¿Qué nombre le pondremos? ¿Cómo lo haremos, cómo lo planeamos?

En este orden y de acuerdo a lo que ellos propongan, se construye el contrato didáctico, el cual contará con las actividades que resultaron de la negociación con los estudiantes.

**Cierre:**

-Los estudiantes escribirán las decisiones finales en un pliego de papel, el cual será firmado por todos como una manera de reafirmar su compromiso frente a lo que se trabajará en esta secuencia, y se pegará en una pared del salón.

**SESIÓN No 4: Y ESO DE LA CRÓNICA, ¿QUÉ ES?**

**Objetivo:** Establecer el primer acercamiento de los estudiantes hacia los textos tipo crónicas.

**Inicio:**

- Se retoman algunos aspectos de la sesión anterior, invitándolos a recordar las historias que les contaron y se les pregunta: ¿Qué historias les gustaron? ¿Esas historias será que en verdad sucedieron? ¿Será que a ellos les ocurrió ese acontecimiento, o a ellos alguien se lo contó? Cuando su papá, su mamá o su abuelito las contó, ¿será que eso ocurrió así en realidad? o ¿ellos les pondrían más detalles a lo que en verdad sucedió?
- La docente les comunica lo que se va a trabajar en esa sesión: Vamos a escuchar, leer y observar relatos de crónicas.

**Desarrollo:**

**Actividad N° 1:**

**Objetivo:** Hacer inferencias, a partir del título, acerca de qué trata una crónica.

- Se realizará la dinámica **“Pongo a volar mi imaginación en torno a los títulos de la crónica”**. Que consiste en que la docente pegará en un cartel los títulos de crónicas que escucharán, leerán y observarán, para que a partir del título y de manera oral, los estudiantes organizados en grupo, deberán inferir de qué será la crónica, y hacer hipótesis sobre qué dirá esta crónica y quienes serán los personajes.

**“El día que**

**llovieron plátanos”**

**“Los Sombreros de**

**Tuchín”**

- 
- Seguidamente un estudiante de cada grupo, oralmente, dará a conocer las respuestas a las que su grupo llegó. Luego se contrastará con la crónica misma, para ver quién se acercó más y quién no, y si el título tiene que ver con lo que se narró. La docente dará las ayudas u orientaciones que se requieran para esta parte de la actividad, al tiempo que anota en el tablero las respuestas de cada grupo.

### **Actividad N°2:**

- La docente les comunica que para saber si sus apreciaciones eran ciertas o no, a continuación conocerán las crónicas antes mencionadas y les comparte a los estudiantes, organizados en tres grupos, una crónica en formato audio, en video y escrito (De Ernesto McCausland, Pirry y Alberto Salcedo Ramos).
- Luego, en la sala de audiovisuales, cada grupo, escucharán, observará o leerá la crónica, en formato escrito, en audio y en video.
- Y se hará un conversatorio donde cada grupo dirá cómo le pareció, cómo, dónde y cuándo sucedieron los hechos de la crónica que le tocó. Y a medida que se avanza se irá contrastando con las hipótesis iniciales que ellos tenían.
- Les pregunta si las tres crónicas son iguales o si tienen diferencias. Se les propone que para saber lo anterior cada grupo diligencie el siguiente cuadro comparativo:

**FICHA N° 1: NOMBRE:** \_\_\_\_\_ **FECHA:** \_\_\_\_\_

<b>Texto</b>	<b>¿Qué cuenta?</b>	<b>¿Cómo lo cuenta?</b>	<b>¿Cuánto tiempo duró la historia?</b>
“Los Sombreros de Tuchín” de Alberto Salcedo Ramos (audio radial)			
“Los niños del cable” Pirry: televisión			
“El Día que llovieron plátanos” de Ernesto McCausland (Escrita)			

- Cada grupo realizará la socialización de las respuestas consignadas en el cuadro.

Una vez un grupo socialice sus respuestas, los demás darán su opinión sobre lo expuesto por los otros y así entre todos se sacan las conclusiones finales.

**Cierre:**

- Luego se les aclara que lo que acaban de escuchar son crónicas, y se le pregunta ¿por qué creen que se les llama crónicas?
- Se les pregunta si, tanto las historias contadas en el festival del mar, como las que acaban de escuchar, tienen algo en común.
- Finalmente, junto a la docente, se hace una retroalimentación del trabajo realizado.
- Como tarea, para la próxima clase, los estudiantes traerán textos que ellos consideren que son crónicas.

**SESIÓN No. 5: CONOCIENDO LA CRÓNICA.**

**Objetivo:** Leer crónicas y establecer los elementos de la situación de comunicación: Autor, propósito, destinatario y temática.

**Inicio:**

- Dialogo con los estudiantes acerca de la sesión anterior, en la que observaron y escucharon relatos considerados crónicas y se establecieron algunas características entre estas y las historias que escucharon en la playa. Les recuerda que para esta sesión ellos iban a traer textos que consideraran como tipo crónicas.

**Desarrollo:**

- Los estudiantes argumentaran a partir de las crónicas traídas al aula. ¿Por qué creen que son crónicas? ¿En qué se parecen o diferencian con las ya trabajadas?
- Luego, entre todos vamos a elaborar una síntesis de lo que es una crónica. ¿Sobre qué tratan? ¿Quién las escribe? ¿cuál será el propósito?
- A partir de esta síntesis, se revisará si lo que trajeron, puede considerarse una crónica.

- Los estudiantes consultaran en la biblioteca sobre qué son las crónicas y qué características tienen las crónicas.
- A partir de la consulta en la biblioteca y teniendo en cuenta las características determinadas en el cuadro trabajado en la sesión anterior, los estudiantes guiados por la docente, seleccionarán los textos que son considerados crónicas y los que no son. Luego, cada grupo seleccionará una, la leerán y llenarán la siguiente ficha:

**FICHA N°2: NOMBRES:** \_\_\_\_\_ **FECHA:** \_\_\_\_\_

<b>ASPECTOS A DETERMINAR</b>	<b>CRÓNICA:</b> _____ (Aquí pondrán el título)
¿Quién es el autor?	
¿Qué tema trata?	
¿Dónde sucedió la historia?	
¿Por qué el autor quiso contar esta historia?	
¿Para quién creen que la escribió	

- La profesora dará las ayudas o el acompañamiento que los estudiantes requieran.

**Cierre:** Cada grupo, oralmente, socializará las respuestas consignadas en su cuadro y luego entre todos, se consolidarán las conclusiones finales en torno a los aspectos trabajados en esta sesión, las cuales guardarán en sus portafolios y se les comunica que la próxima clase se leerá una crónica

### **SESIÓN No 6: SIGAMOS CON EL TÍTULO.**

**Objetivo:** Conocer la importancia del título en una crónica.

### **Actividad N° 1: Leamos una crónica y analicemos su título.**

**Objetivo:** Leer a profundidad la crónica “El penal más largo del mundo” de Oswaldo Soriano y reconocer la importancia y la relación entre su título y su contenido.



**Inicio:** Antes de empezar a leer, la docente les pide que sólo lean el título y les pregunta: ¿De qué creen que trata esta crónica? ¿Qué es un penal? ¿Será que existe un penal tan largo? ¿Quiénes serán los personajes? ¿En qué lugar transcurrirá esta historia? Se les pide a los estudiantes que en su portafolio guarden las respuestas. A cada estudiante se le entregará un ejemplar escrito de la crónica “El penal más largo del mundo”

**Desarrollo:** Se hará primero una lectura grupal, donde algunos estudiantes leerán párrafos de la misma, haciéndose pausas para contrastar las predicciones iniciales realizadas con los estudiantes. Luego de haber leído la crónica, se hará el análisis del título y las respuestas serán consignadas en la siguiente ficha.

#### **FICHA N° 3**

¿Para qué pondría este título a su crónica?	¿Qué relación hay entre el título y el contenido?	¿Por qué es importante que se coloque un título?	¿Si pudiéramos cambiarle el título, por cuál lo haríamos?

**Cierre:** Cada grupo socializa las respuestas consignadas en el cuadro y lo aprendido sobre la importancia del título en una crónica.

### **Actividad N° 2: El título: juego cambiemos el título.**



**Inicio:** Se empieza por preguntarles a los estudiantes si consideran que el título dado por el autor es el indicado o y si le darían otro título.

**Desarrollo:** Se pide a los estudiantes que organizados en grupos escriban, para la crónica, varias opciones de títulos en una hoja de papel. Luego un estudiante de cada grupo, irá colocando en el tablero el título que su grupo creó y explicará qué les ha motivado a darle ese título y qué han tenido en cuenta para ello. Todas las respuestas serán guardadas en sus portafolios.

**Cierre:** Se hará retroalimentación de la actividad y se consolidarán las conclusiones en torno a la misma. Se les comunica que en la próxima actividad.

### **SESIÓN N° 7: EL CONTEXTO COMUNICATIVO DE LA CRÓNICA.**

**Objetivo:** Conocer y analizar el contexto comunicativo de una crónica.

#### **Actividad N° 1: Conociendo al autor de la crónica.**

**Objetivo:** Conocer al autor y sus propósitos al escribir esta crónica.

**Inicio:** Se hará un conversatorio acerca del autor de la crónica “El Penal más largo del mundo” y se les preguntará: ¿Quién es el autor?, ¿Qué sabemos de él? ¿De dónde es? ¿Qué otras crónicas habrá escrito? ¿Para quién habrá escrito el autor esta crónica? ¿En quién estaba pensando cuando la escribió? ¿Cuál creen que es el propósito del autor al escribir esa crónica? ¿Cómo hacemos para saber para qué y a quién se la escribió?

**Desarrollo:** Se les pedirá que vayan a la biblioteca, y que en grupo, busquen en libros o en internet información sobre el autor de la crónica y que a partir de la consulta diligencien la siguiente ficha sobre la vida de este autor, la cual guardarán en sus portafolios.

#### **FICHA N° 4**

**NOMBRE** \_\_\_\_\_ **FECHA:** \_\_\_\_\_

**Consigna:** Diligencia esta ficha de acuerdo a lo que entiendes de la crónica “El penal más largo del mundo”

¿Quién es el autor?	
¿Por qué le interesaría este tema para escribir la crónica?	

<b>Para quién la escribió el autor</b>	
<b>Qué otras crónicas escribió</b>	
<b>Con qué intención fue escrita esta crónica</b>	

**Cierre:**

- Cada grupo socializa de manera oral su narración y los aspectos consultados acerca del autor.

**SESIÓN N° 8: EL CONTEXTO DE LA CRÓNICA.**

**Objetivo:** Analizar el contexto de la crónica “El penal más largo del mundo” y relacionarlo con el contexto del país.

**Actividad N° 1:** Organizados en grupos colaborativos se conversará sobre el contexto de la misma. ¿Dónde y cuándo sucede la historia? ¿Cómo es? ¿El autor describe el lugar de los hechos? ¿En el texto podemos identificar este lugar? ¿Qué les parece si describimos ese lugar y lo que ocurrió cada día, como si en realidad hubieran estado ahí, ocupando el lugar de alguno de los personajes de esa historia? Se les pide responder lo anterior mediante la siguiente ficha que guardarán en sus portafolios :

**FICHA N° 5**

<b>DÍAS</b>	<b>LUGAR DE LOS HECHOS</b>	<b>¿CÓMO ERA?</b>	<b>¿CUÁNTO TIEMPO DURÓ EL HECHO?</b>
<b>DÍA 1</b>			
<b>DÍA 2</b>			
<b>DÍA 3</b>			
<b>DÍA 4</b>			

- Seguidamente a cada grupo se pide que con color azul marquen en el texto los lugares en los que ocurrió la historia y con rojo las frase que indiquen la secuencia de la historia, según lo ocurrido cada día.
- Por último se les pide que por grupos recreen, a través de un dibujo cómo era el penal.

**Cierre:** Cada grupo socializa lo trabajado en la ficha, se consolidan las respuestas en

torno a lo aprendido sobre la importancia del contexto en una crónica. Por último la docente les cuenta lo que estaba ocurriendo en Colombia el año en el que ocurrió la historia.

### SESIÓN N° 9 LA CRONOLOGÍA EN LA CRÓNICA.

**Objetivo:** Comprender que en una crónica el relato de los hechos llevan una duración, una simultaneidad y/o una sucesión en el tiempo.

#### **Actividad N° 1: Anudando y relacionando los hechos de la crónica con mi presente.**

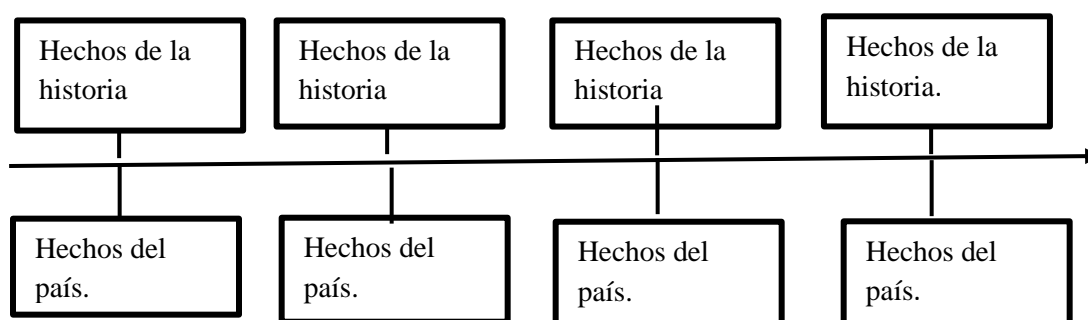
**Objetivo:** Hacer una cronología de los hechos de la crónica “El penal más largo del mundo” y contrastarla con lo que pasaba en el país en este momento.

**Inicio:** A partir de lo que la docente les comentó acerca de los acontecimientos más relevantes que ocurrieron en el país durante el año de 1958, los estudiantes contrastarán esta información con lo ocurrido en el relato de la crónica.

**Desarrollo:** Nuevamente organizados en grupos colaborativos, se les pide elaborar una línea de tiempo en la que, además de organizar los hechos de la crónica, establezcan una relación entre éstos y lo que estaba ocurriendo en el país durante ese mismo año. Se les entrega una ficha en la que consignarán, y guardarán en sus portafolios, sus respuestas.

#### **FICHA N° 6**

##### **Línea de tiempo:**



- La docente brindará las ayudas y el acompañamiento cuando se requiera

**Cierre:** Cada grupo socializa su línea de tiempo y la pegará en un lugar del salón. Se hace retroalimentación y se consolida, junto a los estudiantes, las conclusiones de los aspectos trabajados durante esta sesión, y les comunica que en la próxima clase seguiremos conociendo más a cerca de la crónica.

## SESIÓN N° 10: LA PERSPECTIVA Y EL FINAL EN UNA CRÓNICA

### Actividad 1: Las perspectivas en una crónica.

**Objetivo:** Identifico las diferentes perspectivas en que se puede contar una crónica, dependiendo de los personajes de la misma.

**Inicio:** A partir de la lectura detenida de la crónica “**El penal más largo del mundo**” de Oswaldo Soriano y la docente les pregunta. ¿Cómo sería la historia y el final de esta crónica si fuese contada por los diferentes personajes que aparecen en ella?

**Desarrollo:** Se les sugiere organizarse en grupos de trabajo para que cada uno de ellos narre la historia desde la perspectiva de uno de los personajes. La docente meterá en una bolsa los nombres de los personajes, cada grupo al azar sacará uno y deberá contar la misma historia desde ese personaje y también sugerirá un final, sin cambiar la esencia de la misma. Para lo anterior se les entregará una ficha para que consignent allí su versión y luego guardarán en sus portafolios.

- El entrenador del Estrella Polar
- El árbitro Herminio Silva.
- El Colo Rivero.
- Constante Gauna.
- La Rubia de Ferreyra.
- Uno de los observadores.

**FICHA N° 7 NOMBRES:** \_\_\_\_\_ **FECHA:** \_\_\_\_\_

**CONSIGNA:** En el siguiente esquema, seleccionen el personaje elegido (Hombre o Mujer) y en uno de los dibujos redacten la versión y el final de la historia, según sea el personaje.

 <p><b>EL GATO DÍAZ</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	 <p><b>EL ENTRENADOR</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	 <p><b>EL COLO RIVERO</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
---	--	--



Luego de terminar se hace la socialización por grupos de las versiones creadas según el personaje elegido y consignarán en su portafolio su trabajo.

**Cierre:** Cada grupo dará una conclusión al respecto del título y de los cambios en la narración de una crónica, dependiendo del personaje elegido.

### **Actividad N°2: La subjetividad del autor.**

**Objetivo:** Identifico algunas características de la crónica que dan muestra de la subjetividad del autor.

**Inicio:** La docente fomentará un dialogo con los estudiantes, donde ellos expresaran como se sintieron en la actividad anterior y luego les entregará nuevamente las crónicas para ser analizadas.

**Desarrollo:** Los estudiantes individualmente volverán a la crónica “El penal más largo del mundo”. Se les pregunta si, además de las voces o expresiones de los protagonistas, se pueden identificar las opiniones o los sentimientos de Oswaldo Soriano sobre lo que le ocurre a los protagonistas y señalarán las palabras o frases que la muestren. Con lápices de diferentes colores los estudiantes señalaran en el texto: dónde el autor habla en primera y tercera persona, dónde utiliza metáforas, comparaciones, valoraciones personales, etc.

### **FICHA N°8**

### El penal más largo del mundo.

Oswaldo Soriano.

El penal más fantástico del que yo tenga noticia se tiró en 1958 en un lugar perdido del valle de Río Negro, en Argentina, un domingo por la tarde en un estadio vacío. Estrella Polar era un club de billares y mesas de baraja, un boliche de borrachos en una calle de tierra que terminaba en la orilla del río. Tenía un equipo de fútbol que participaba en el campeonato del valle porque los domingos no había otra cosa que hacer y el viento arrastraba la arena de las bardas y el polen de las chacras.

Los jugadores eran siempre los mismos, o los hermanos de los mismos. Cuando yo tenía quince años, ellos tendrían treinta y me parecían viejísimos. Díaz, el arquero, tenía casi cuarenta y el pelo blanco que le caía sobre la frente de indio araucano. En el campeonato participaban dieciséis clubes y Estrella Polar siempre terminaba más abajo del décimo puesto. Creo que en 1957 se habían colocado en el decimotercer lugar y volvían a sus casas cantando, con la camiseta roja bien doblada en el bolso porque era la única que tenían. En 1958 empezaron ganándole a Escudo Chileno, otro club de miseria.

A nadie le llama la atención eso. En cambio, un mes después, cuando habían ganado cuatro partidos seguidos y eran los punteros del torneo, en los doce pueblos del valle empezó a hablarse de ellos.

- Posteriormente los estudiantes socializaran las palabras ubicadas en el texto .que indican la subjetividad
- La docente les pregunta qué papel cumplen estas expresiones u opiniones dentro del relato, por qué y para qué creen ellos el autor las introduce.

**Cierre:** Con base a las respuestas, la docente les orienta a descubrir la subjetividad como una de las características de la crónica que revela la libertad que tiene el autor para dar su visión de los hechos y les pide consignar las conclusiones en sus portafolios.

## SESIÓN N° 11: LEYENDO Y CONOCIENDO MÁS A CERCA DE LA CRÓNICA.

**Objetivo:** Leer e identificar elementos de la lingüística textual de una crónica.

**Indicador de desempeño:** Leo e identifico las opciones de enunciación, la coherencia, los conectores y la puntuación en la crónica “El penal más largo del mundo”.

**Inicio:** La docente les comunica que el objetivo de la sesión es seguir leyendo la misma crónica para conocer otros elementos de la misma.

### **Desarrollo:**

#### **Actividad N° 1: ¿Bueno, quién habla?**

La docente les pide a los estudiantes organizarse en grupos para seguir leyendo y conociendo más acerca de cómo está escrita la crónica. Una vez hecho lo anterior, les sugiere que cada grupo seleccione un representante para que haga las veces de narrador;

los otros grupos escogerán también un representante que haga las veces de uno de los personajes que intervienen en el relato, hasta que entre todos dramaticen la historia narrada. Una vez terminado lo anterior, la docente, señalando a algún personaje, les pregunta al resto de estudiantes: **¿Bueno, quién habla?** Los estudiantes deberán identificar el personaje que representaron sus compañeros.

**Cierre:** La docente les pide a cada grupo que cuente cómo se sintió representando y/o identificando el rol del personaje puesto en escena por sus compañeros y qué diferencias encontraron entre el narrador y los personajes. Las respuestas serán consignadas en sus portafolios. Al tiempo brindará las asesorías y las orientaciones cuando se requieran.

### **Actividad N° 2: La puntuación y los conectores en la crónica.**

**Inicio:** En diálogo con los estudiantes se entrega un fragmento de la crónica y se les pide leerlo sin hacer una sola pausa, luego de esto se les pregunta cómo se sintieron y qué aspectos de texto son los que marcan las pausas. Las respuestas se escriben en el tablero y se analizan.

### **Desarrollo: “Juguemos a colocar los signos”**

La docente les propone a los estudiantes, organizados en grupos colaborativos, el juego **“Juguemos a colocar los signos”**, el cual consiste en poner los signos de puntuación a un fragmento (**Ficha N° 10**) de la crónica que ella les entregará y en el cual ganará el grupo que más se acerque a la puntuación que realmente tiene el texto. Luego de colocar los signos de puntuación donde ellos consideren necesarios y pertinentes, cada grupo pegará en un espacio del tablero su fragmento; la docente leerá el fragmento con la puntuación correcta y entre todos eligen el fragmento que más se acercó; si es necesario, les devuelve los fragmentos a los grupos para que corrijan las equivocaciones en la colocación de los signos.

## El penal más largo del mundo.

De Osvaldo Soriano

El penal más fantástico del que yo tenga noticia se tiró en 1958 en un lugar perdido del Valle de Río Negro un domingo por la tarde en un estadio vacío Estrella Polar era un club de billares y mesas de baraja un boliche de borrachos en una calle de tierra que terminaba en la orilla del río tenía un equipo de fútbol que participaba en el campeonato del Valle porque los domingos no había otra cosa que hacer y el viento arrastraba la arena de las bardas y el polen de las chacras los jugadores siempre eran los mismos o los hermanos de los mismos cuando yo tenía quince años ellos tendrían treinta y me parecían viejísimos Díaz el arquero tenía casi cuarenta y el pelo blanco que le caía sobre la frente de indio araucano en la copa participaban dieciséis clubes y Estrella Polar siempre terminaba más abajo del décimo puesto creo que en 1957 habían terminado en el decimotercer lugar y volvían a sus casas cantando con la camiseta roja bien doblada en el bolso porque era la única que tenían en 1958 empezaron ganándole uno a cero a Escudo Chileno otro club de miseria.

### FICHA N° 10

- De igual manera recibirán otro fragmento de la crónica sin los conectores correspondiente, (**Ficha N° 11**). Los estudiantes escribirán los conectores correspondientes en los espacios dejados para tal fin.

## El penal más largo del mundo.

De Osvaldo Soriano

El penal más fantástico del que yo tenga noticia se tiró en 1958 en un lugar perdido del Valle de Río Negro, un domingo por la tarde en un estadio vacío. Estrella Polar era un club de billares y mesas de baraja, un boliche de borrachos en una calle de tierra que terminaba en la orilla del río. Tenía un equipo de fútbol que participaba en el campeonato del Valle \_\_\_\_ los domingos no había otra cosa que hacer y el viento arrastraba la arena de las bardas y el polen de las chacras. Los jugadores siempre eran los mismos o los hermanos de los mismos. Cuando yo tenía quince años ellos tendrían treinta y me parecían viejísimos. Díaz, el arquero, tenía casi cuarenta y el pelo blanco que le caía sobre la frente de indio araucano. En la copa participaban dieciséis clubes \_\_\_\_ Estrella Polar siempre terminaba más abajo del décimo puesto. Creo que en 1957 habían terminado en el decimotercer lugar y volvían a sus casas cantando, con la camiseta roja bien doblada en el bolso \_\_\_\_ era la única que tenían. En 1958 empezaron ganándole uno a cero a Escudo Chileno, otro club de miseria.

A nadie le llamó la atención eso. \_\_\_\_ un mes después, cuando habían ganado cuatro partidos seguidos y eran los punteros del torneo, en los doce pueblos del Valle empezó a hablarse de ellos. Las victorias habían sido por un gol, pero alcanzaban para que Deportivo Belgrano, el eterno campeón, el de Padriñ, Constante Gauna y el Tata Cardiles, quedara relegado al segundo puesto, un punto más abajo. Se hablaba de Estrella Polar en la escuela, en el ómnibus, en la plaza, \_\_\_\_ nadie imaginaba todavía que al terminar el otoño tuvieran 22 puntos contra 21 de los nuestros.

Porque

en

pero

entonces

### Ficha N° 11

- Por último, se les pedirá subrayar en el fragmento todos los conectores que encuentren en el mismo. (**Ficha N° 12**)



### El penal más largo del mundo

Oswaldo Soriano

El penal más fantástico del que yo tenga noticia se tiró en 1958 en un lugar perdido del valle de Río Negro, en Argentina, un domingo por la tarde en un estadio vacío. Estrella Polar era un club de billares y mesas de baraja, un boliche de borrachos en una calle de tierra que terminaba en la orilla del río. Tenía un equipo de fútbol que participaba en el campeonato del valle porque los domingos no había otra cosa que hacer y el viento arrastraba la arena de las bardas y el polen de las chacras.

Los jugadores eran siempre los mismos, o los hermanos de los mismos. Cuando yo tenía quince años, ellos tendrían treinta y me parecían viejísimo. Díaz, el arquero, tenía casi cuarenta y el pelo blanco que le caía sobre la frente de indio araucano. En el campeonato participaban dieciséis clubes y Estrella Polar siempre terminaba más abajo del décimo puesto. Creo que en 1957 se habían colocado en el decimotercer lugar y volvían a sus casas cantando, con la camiseta roja bien doblada en el bolso porque era la única que tenían. En 1958 empezaron ganándole a Escudo Chileno, otro club de miseria.

A nadie le llamó la atención eso. En cambio, un mes después, cuando habían ganado cuatro partidos seguidos y eran los punteros del torneo, en los doce pueblos del valle empezó a hablarse de ellos.

Las victorias habían sido por un gol, pero alcanzaban para que Deportivo Belgrano, el eterno campeón, el de Padini, Constante Gauna y Tata Cardiles, quedara relegado al segundo puesto, un punto más abajo. Se hablaba de Estrella Polar en la escuela, en el ómnibus, en la plaza, pero no imaginaba todavía que al terminar el otoño tuvieran 22

### Ficha N° 12

**Cierre:** Los estudiantes en pequeños grupos discuten acerca de los aprendizajes sobre la puntuación y los conectores, de lo que fue más fácil y difícil para ellos, y se les propone invitar a un escritor local para que comparta con ellos experiencias en torno a la escritura narrativa.

## SESIÓN N° 12: INVITANDO Y ESCUCHANDO A UN EXPERTO

**Objetivo:** Conocer sobre la producción de un texto mediante la invitación a un experto, para lo cual se elaborará de manera conjunta, una carta de invitación.

**Indicador de desempeño:** Los estudiantes elaborarán y socializarán una carta de invitación a un escritor.

### Actividad N° 1

**Inicio:** Después de leer algunas crónicas, se les propondrá a los estudiantes retomar uno de los compromisos acordados al inicio de la secuencia, el de invitar a un escritor local para que les explique cómo se escribe una obra del género narrativo.

**Desarrollo:** Para esto, la docente les sugerirá que entre todos escriban dos cartas, una de invitación a un experto y, otra de solicitud a la Rectora para que preste la sala de audio donde se realizará la entrevista, para lo anterior se define a quién van a invitar, con qué propósito y lo que deberá contener la carta. De igual manera les entregará diferentes tipos de cartas, para que las observen y analicen. Luego y mientras los estudiantes proponen sus ideas, la docente las escribe en el tablero y entre todos se discute, y se acuerda cuáles ideas se van a seleccionar y cuáles cumplen con el propósito de comunicación.

### Cierre:

Se pedirá a los estudiantes, como tarea para su casa, elaborar preguntas para el experto, las cuales serán luego revisadas por el grupo para clasificar las que consideren más pertinentes hacer en el momento en que los visite el experto para que logren aclarar sus dudas e inquietudes.

Se realiza la evaluación de la sesión, preguntando a los estudiantes que aprendieron, cómo lo aprendieron, qué fue lo más fácil y lo más difícil, y en qué situaciones de su proyecto de escritura pueden aplicar lo que aprendieron.

### **Actividad N° 2:**



La docente hará de moderadora en esta sesión y contextualizará a los estudiantes sobre el objetivo de la tarea que iban a realizar en sus casas. Les pregunta: ¿trajeron las preguntas?, estas se revisarán y luego se discute con ellos cuáles preguntas deberían estar en la entrevista. Se seleccionan y se hace una lista de las más relevantes para hacérselas al experto. Estas se irán escribiendo en el tablero, mientras algunos de ellos en el papel de redactor de la entrevista

Se organiza una especie de entrevista al experto donde se tendrá un moderador y los demás estudiantes asumirán el rol de reporteros.

### **Actividad N° 3:**

En primera instancia, se organiza la sala de audio en mesa redonda, para facilitar la visibilidad y generar un ambiente de cercanía entre el experto y los estudiantes. El experto es el escritor y docente isleño Adel Christopher, quien ha escrito varios libros en los que plasma la idiosincrasia y la cultura de la isla.

Luego, se organiza el grupo de protocolo responsable de recibir al experto y ayudar en lo que necesite antes, durante y después de la charla.

Al momento de llegar el experto, los estudiantes se presentan como grupo dándole la bienvenida calurosa y asignándole el puesto que le tienen reservado especialmente para él.

Durante la charla, los estudiantes, le harán las preguntas al experto en el orden y prioridad antes definida.

Después de haber dado su charla, se abrirá un espacio para preguntas donde los moderadores darán la palabra a sus compañeros y ellos harán una pregunta al experto sobre alguna inquietud que hayan tenido sobre el tema expuesto.

### **Cierre:**

Se hará una retroalimentación sobre lo que vivieron los estudiantes durante, y después de la visita del experto, esto con el fin de saber cómo fue su experiencia, sus aprendizajes, y si sus inquietudes y dudas fueron explicadas de manera clara y precisa.

Finalmente, la docente les comunica que, basándonos en los aprendizajes adquiridos a través de la lectura de crónicas y de lo escuchado por el experto, en la próxima clase iniciaremos la planificación de la escritura grupal de una crónica.

**Objetivo:** Desarrollar un plan textual y recolectar información para la escritura grupal de una crónica.

**Indicador de desempeño:** En consenso con mis compañeros, elaboramos un plan para escribir una crónica.

### **Actividad N° 1: “Planeamos juntos”**

**Inicio:** La docente conversa con los estudiantes y les recuerda que uno de los acuerdos que se establecieron al inicio de este proceso, es el de escribir crónicas y les propone escribir en grupos una crónica; les sugiere organizarse en grupos para elaborar un plan que les permita generar las ideas previas a su producción.

**Desarrollo:** Los estudiantes, organizados en grupos colaborativos, reflexionarán y responderán una guía de los pasos a seguir con el objeto de que les sirva en la planificación de su producción grupal. **(FICHA N° 13)**

ASPECTO	REFLEXIONES	RESPUESTAS
Tema	¿Qué tema consideran interesante para escribir nuestras crónicas?	
	¿Qué información debemos recolectar para escribir nuestra crónica?	
Propósito	¿Para qué vamos a escribir las crónicas?	
Destinatario	¿A quién le vamos a escribir?	
Información	¿Dónde podemos conseguir información para escribir nuestras crónicas? ¿Qué personas nos pueden ayudar con información verdadera para escribir nuestras crónicas? ¿Cómo recolectaremos esta información? ¿Realizaremos entrevistas, ¿Consideran necesario leer más documentos? ¿Cuáles?	

**Cierre:** Cada grupo socializa las respuestas acordadas. La docente dará las orientaciones y asesorías cuando se requiera.

## **SESIÓN N°14 RECOLECTAMOS INFORMACIÓN PARA ESCRIBIR LA CRÓNICA.**

**Objetivo:** Recolectar información para escribir una crónica.

**Indicador de desempeño:** Recolecto la información necesaria para escribir nuestra crónica.

**Inicio:** Con base a lo planificado y lo que acordaron los grupos con respecto a la recolección de la información, los estudiantes iniciarán este paso dirigiéndose al lugar o a los lugares acordados, revisando las fuentes bibliográficas, conversando con los personajes que participaron, recogiendo testimonios, analizando y seleccionando la información que han obtenido. La docente les sugerirá, dado el caso en que ellos no lo prevean, llevar un diario de campo en el que consignen y organicen la información recolectada, además que tomen fotos durante el desarrollo de la misma.

**Desarrollo:** Actividad N° 1 “Recolectando información para escribir una crónica”



Los estudiantes organizan en su diario de campo la información obtenida, siguiendo los pasos establecidos en la siguiente ficha:

**FICHA N° 14**

Paso 1	Paso 2	Paso 3
¿Dónde y cuándo ocurrió el hecho o los hechos?	¿Cómo se desarrolló el hecho o los hechos?	¿Qué conclusión se ha obtenido?
↓	↓	↓
¿Quién o quiénes fueron los protagonistas?	¿Qué comentaron las personas que presenciaron el hecho?	¿Por qué merece ser escrita esta crónica?

<p><b><u>Cierre:</u></b> Los estudiantes revisan la información y ultiman los detalles para iniciar la primera escritura. La docente dará las orientaciones y asesorías cuando se requiera.</p>			
<p align="center"><b>SESIÓN N° 15: LA PRIMERA ESCRITURA DE NUESTRA CRÓNICA.</b></p> <p><b><u>Objetivo:</u></b> Escribir grupalmente, la primera versión de la crónica.</p> <p><b><u>Indicador de desempeño:</u></b> Escribo, junto con mis compañeros la primera versión de una crónica.</p> <p><b><u>Inicio:</u></b> Teniendo en cuenta la información recopilada en la sesión anterior, se propone a los estudiantes iniciar la escritura de la primera versión de la crónica.</p> <p><b><u>Desarrollo:</u></b></p> <p><b><u>Primera Escritura:</u></b> Los estudiantes elaborarán la primera versión de su crónica teniendo en cuenta el plan acordado y la información recolectada.</p> <p><b><u>Cierre:</u></b> A los estudiantes se les pedirá que escriban sus producciones en sus portafolios. Se evaluará a los estudiantes a través de las siguientes preguntas: cómo se sintieron escribiendo, cómo organizaron sus ideas para hacer sus producciones, qué fue lo más fácil, qué fue lo más difícil, qué aspectos consideraron relevantes incluir en sus textos, entre otros.</p>			
<p align="center"><b>SESIÓN N° 16: CO-EVALUAMOS LA PRIMERA ESCRITURA.</b></p> <p><b><u>Objetivo:</u></b> Realizar la revisión de la primera escritura de la crónica y elaborar una rejilla para evaluar las crónicas de los compañeros.</p> <p><b><u>Indicador de desempeño:</u></b> Reviso, junto con mis compañeros, la primera escritura de la crónica y la participo en la elaboración de una rejilla para evaluar la de mis compañeros.</p> <p><b><u>Inicio:</u></b> Se inicia la clase recordando a los estudiantes la actividad realizada en la sesión anterior, y el compromiso para esta. Luego se les dice a los estudiantes que lo primero es hacer entre todos una rejilla de valoración de la crónica con la planeación y luego de tener la rejilla se procederá así:</p>			

- Al grupo 1 se le entrega: la planeación, el texto y la rejilla del grupo 2.
- Al grupo 2 se le entrega la planeación, el texto y la rejilla del grupo 3.

Y así sucesivamente para que se revisen con la rejilla y con el formato de planeación que hicieron en la sesión 13.

**Desarrollo:** Los estudiantes, conjuntamente con la docente, elaborarán una rejilla de valoración de las crónicas escritas. Luego de esto, se les entregará la planeación, la crónica y la rejilla, elaborada por los estudiantes bajo la orientación de la docente, para que organizados en mesas de trabajo determinen de manera grupal si la crónica de sus compañeros tiene o no, los aspectos trabajados anteriormente y cuáles son los aspectos a mejorar.

- A continuación le devuelvan la rejilla a los estudiantes y que los autores con esta rejilla vuelvan a revisar el texto.

	<b>Criterios</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Por mejorar</b>
	Tiene un tema específico.			
	El tema tiene un protagonista			
	El tema tiene una historia que lo saca de lo común.			
	Es posible rastrear el tema en el tiempo y en el espacio.			
	Los hechos se narran según el orden en que ocurrieron.			
	La crónica parte de hechos reales (hay datos que los prueban).			
	La historia narrada se soporta en un conflicto (despierta el interés del lector).			
	Hace uso de signos de puntuación adecuadamente.			

	Relata una historia.			
<p><b><u>Cierre:</u></b> Se reflexionará sobre los aspectos que ellos tuvieron en cuenta en sus producciones y en la de sus compañeros, sus fortalezas y lo que les falta por mejorar, además de las posibles dudas que presentan. La docente dará la asesoría y el acompañamiento cuando se requiera y les pide traer sus crónicas para volver a escribirla teniendo en cuenta las sugerencias o aspectos por mejorar que surgieron en la co-evaluación.</p>				
<p align="center"><b>SESIÓN N° 17: REESCRIBIMOS LA CRÓNICA.</b></p> <p><b><u>Objetivo:</u></b> Reescribir la crónica teniendo en cuenta las sugerencias o aspectos por mejorar que surgieron de la co-evaluación de la misma.</p> <p><b><u>Indicador de desempeño:</u></b> Reescribimos la crónica atendiendo las sugerencias surgidas en la co-evaluación.</p> <p><b><u>Inicio:</u></b> La docente les sugiere a los estudiantes volver a organizarse en los mismos grupos de trabajo colaborativo, les pide a cada uno de ellos releer la producción que realizaron en la etapa de textualización, trabajar en las correcciones con base a las observaciones que les dijeron en la coevaluación y por último reescribir la versión final de la crónica.</p> <p><b><u>Desarrollo:</u></b> Los estudiantes, teniendo en cuenta lo trabajado durante el proceso de comprensión, así como las observaciones o sugerencias dadas por los otros grupos, y con el acompañamiento de la docente, iniciarán el proceso de reescritura de la misma crónica. La consigna será corregir las falencias encontradas en la evaluación; en esta parte podrán suprimir, resumir, reorganizar, incluir o reforzar los aspectos, sin que se pierda la esencia de la historia contada.</p> <p><b><u>Cierre:</u></b> La docente les pregunta ¿Cómo se sintieron? ¿Fue importante releer y reescribir la crónica? ¿Por qué? ¿Qué debieron y qué no debieron hacer al reescribir? Por último, les comunica que esa última versión será revisada por ella.</p>				
<p align="center"><b>SESIÓN N° 18 REVISIÓN Y EDICIÓN DE NUESTRAS CRÓNICAS.</b></p> <p><b><u>Objetivo:</u></b> Revisar la versión final de la crónica con base en las orientaciones consignadas en la rejilla de evaluación anteriormente usada y acordar los aspectos del diseño de la edición del libro de crónicas.</p> <p><b><u>Indicador de desempeño:</u></b> Someto a evaluación la versión final de la crónica y participo</p>				

en la determinación de los aspectos relacionados con la edición de la misma.

**Inicio:** La docente va a cada grupo y revisa junto con los estudiantes o revisa sola la versión final de la crónica, revisa si cumple con los aspectos consignados en la rejilla usada en la coevaluación. Luego junto con ellos hace la evaluación.

**Desarrollo:** A partir del uso de la rejilla la docente revisa y evalúa la producción final de la crónica grupal y constata que se hayan hecho las correcciones o sugerencias aportadas por los grupos encargados de revisarla. Para lo anterior, la profesora aplica la rejilla que tiene en la sesión 16

- Seguidamente la devuelve y ayuda a los chicos para que mejoren la escritura.
- Una vez hecho esto, junto a los estudiantes se acuerda todo el proceso de edición para la publicación, ¿cómo lo van a hacer?, ¿A mano o en computador? ¿Lo van a mandar a empastar? ¿Van a hacer un acto de lanzamiento? ¿Cómo van a hacerlo? ¿Cómo lo van a enviarlo a los chicos de Risaralda?... ¿Se enviará el libro con una carta? ¿Cómo harán la portada y todo lo demás?

**Cierre:** Los estudiantes, junto a la docente, ultiman los detalles anteriormente señalados y se inicia el proceso de edición.

## FASE DE EVALUACIÓN.

### SESIÓN N° 19

**Objetivo:** Socializar los aprendizajes adquiridos en el desarrollo de la secuencia didáctica, mediante la exposición de los libros editados y de diferentes actividades elaboradas y consignadas en los portafolios.

**Indicador de desempeño:** Los estudiantes socializaran el libro editado y las actividades realizadas durante la secuencia didáctica mediante la exposición de sus portafolios.

#### **Actividad 1:**

Para finalizar se realizará una exposición por medio de una exposición que mostrara las diferentes actividades y aprendizajes desarrollados y adquiridos durante la aplicación de la SD.

Los estudiantes harán unas presentaciones a toda la comunidad educativa de la escuela.

Por último se hará la evaluación entre todos.

FICHA. EVALUACIÓN



QUÉ SABÍA	
QUÉ APRENDÍ	
COMO LO APRENDÍ	
COMO ME SENTÍ	
QUÉ FUE LO MÁS DIFÍCIL	
QUÉ FUE LO MÁS FÁCIL	
QUÉ FUE LO QUE MÁS ME GUSTÓ	

- Por último, después de los acuerdos para la edición de las crónicas (sesión 16), se hará el envío a la ciudad de Risaralda.

## Anexo 2. Consentimiento informado



### UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar o permitir la participación del estudiante \_\_\_\_\_ identificado con documento N° \_\_\_\_\_, luego de comprender en qué consiste la investigación "Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de crónicas, en estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Antonia Santos de San Andrés Islas" adelantada por la Línea de Investigación de Didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

**Objetivo de la Investigación:** Diseñar e implementar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos: crónicas. Evaluar la producción de textos narrativos de los estudiantes de grado noveno, antes y después de implementar la secuencia didáctica.

**Justificación de la Investigación:** En el mundo globalizado en el que desenvuelve el alumno, la escritura, como práctica del lenguaje, al igual que la lectura, es importante dentro del mismo y merece ser pensada, pues se constituye en impulsadora del conocimiento y de sus variantes, sea donde sea que se desenvuelva el alumno. Ahora bien, debemos tener claro que esta práctica se da en diferentes contextos, no solo el escolar, y que cumple una función social, por lo cual será de gran importancia lograr que nuestros alumnos escriban en forma coherente y adecuada, y que transfieran al papel su pensamiento en un texto debidamente organizado será el punto de partida para el mejoramiento de su capacidad comunicativa y del ejercicio de su ciudadanía.

**Procedimientos:** Para la recolección de información las investigadoras utilizarán las técnicas de la observación (se hace necesario filmar o tomar fotografías al momento de la intervención pedagógica), entrevista y análisis documental de las producciones de los estudiantes, del profesor(a), así como de documentos institucionales con el fin de recolectar información que lleve a describir, categorizar, interpretar y comprender los rasgos y características de las prácticas educativas en Lenguaje.

**Beneficios:** La información obtenida permitirá comprender los rasgos y características de las prácticas educativas en Lenguaje que aportan a la Educación en el grupo noveno y representará un insumo y aporte para las transformaciones que requieren las Instituciones Educativas del Departamento.

**Factores y riesgos:** Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

**Garantía de libertad:** La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

**Garantía de información:** los participantes recibirán toda información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

**Confidencialidad:** los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidarán en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

**Recursos económicos:** en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a \_\_\_\_\_, al celular \_\_\_\_\_. Investigadoras  
Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de San Andrés los \_\_\_\_ días, del mes \_\_\_\_\_ del año 2017.

Nombre del informante \_\_\_\_\_  
Cédula: \_\_\_\_\_

Firma del informante \_\_\_\_\_

Nombre del testigo \_\_\_\_\_  
Cédula: \_\_\_\_\_

Firma del testigo \_\_\_\_\_

### Anexo 3. Diario de Campo

Beatriz Méndez Barraza.
Fecha: Agosto 31 de 2017
Hora: 2:00 PM.
Tiempo: 1:30 minutos
<b>SESIÓN N° 5: CONOCIENDO LA CRÓNICA.</b>
Lugar: Institución Educativa Antonia Santos. Aula de clases.
<b><u>Objetivo:</u></b> Leer crónicas, descubrir sus características y establecer los elementos de la situación de comunicación: Autor, propósito, destinatario y temática.
<p>En la clase anterior, se les pidió a los estudiantes traer crónicas. Antes de iniciar esta actividad exploré algunos aspectos y aprendizajes de la clase anterior y les hice preguntas sobre lo que realizamos, las crónicas escuchadas, observadas y leídas: qué narraban, cómo lo narraban, por quiénes, de qué tema trataban... Los estudiantes respondían levantando la mano.</p> <p>Luego, les pregunté si trajeron la crónica y cómo sería mejor la lectura de lo que trajeron y Kenisha dijo “Profe en grupo” “Nosotras buscamos en la biblioteca y en internet seleccionamos lo que pensamos que eran y las trajimos”. Los demás acogieron la idea. Se organizaron en grupos y se les entregó un formato o ficha para constatar y luego responder, después de leer, algunas preguntas acerca de la crónica traída. Noté que algunos llevaron relatos que no eran crónicas, eran cuentos, pero la idea era dejarlos a ellos para que llegaran a esta conclusión.</p> <p>En grupos colaborativos, leyeron lo llevado al aula. Yo monitoreaba, pasando por cada</p>

grupo para ver cómo se desempeñaban. Noté y escuché en cuatro de los cinco grupos, comentaban que lo que llevo uno de ellos no era una crónica, porque lo que allí se narraba era una historia de ficción, que no era real. En otros por ejemplo, al preguntarles si creían que lo leído era una crónica, respondían que sí...al ver que estaban equivocados les pedí que confrontaran lo escrito en la narración traída con una historia del programa “Séptimo día” o con un capítulo de Pirry o con lo que escucharon en el encuentro en la playa... Así poco a poco este grupo se hizo consciente de que algunas narraciones no cumplían con esas características y las hicieron a un lado.

Antes de la socialización les dije que si había alguna que no era crónica, luego me explicaran por qué no lo era.

La clase transcurría y los estudiantes en sus grupos, discutían y tomaban apuntes que luego consignaron en su ficha. Por último, cada grupo hizo socialización de las respuestas de su ficha, notándose apropiación del concepto y de algunas características de la crónica ya que algunos grupos descubrieron que sus relatos eran crónicas y otros que no eran crónicas, explicando por qué no lo era. Al final ellos pudieron, con sus palabras, definir qué es una crónica y algunas de sus características. La ficha la consignaron en sus portafolios.

En este sentido la “*adaptación*” afloró cuando experimenté que ante los sentimientos, temores que me llenaban de incertidumbre y temor ante la práctica docente, (ya que era algo que directamente no se relacionaba con mi área) y al final ver que el procesos y los resultados fueron los esperados y que logré despertar reto, la pasión y la emoción por trabajar la comprensión de un texto, sin que los estudiantes sintieran el trabajo como una imposición o por lo contrario, que llevaran a experimentar alegría y felicidad al ver los avances, la integración y el deseo en ellos de trabajar colaborativamente para entre todos alcanzar la meta

propuesta.
------------

Rosa Maribel Forbes Lidueñas
------------------------------

Fecha: viernes 25 de agosto.
------------------------------

Hora: 8:30am a 10:00am.
-------------------------

Tiempo: 1:30 minutos
----------------------

Sesión 2: “ENCUENTRO CON HISTORIAS DE MI ISLA”
--

Lugar: playa de los almendros.
--------------------------------

<p><b><u>Objetivo:</u></b> Los estudiantes participan en el festival “Encuentro con historias de mi isla” escuchan e interactúan con los adultos mayores que contarán historias de la isla.</p>
---

<p>Este día fue único, mis estudiantes felices a la orilla del mar. Les hice algunas recomendaciones sobre cómo esperaba que fuera su comportamiento, y luego les presenté al adulto mayor, el señor Alberto Archbold, él hizo su introducción y se presentó nuevamente, les preguntó el nombre a algunos estudiantes Emilio, Lady y Mike. Luego les dijo sobre qué temas les gustaría escuchar; “se sintió un silencio entre los estudiantes”, no quería hablar, se notaban algo nervioso. Algunos como Freider y Joserlin bajaban la cabeza. Aquí emerge la categoría “<i>percepción</i>”</p>
---

<p>Al fin el señor Alberto comienza a narrar sus historias. Todos comienzan a interactuar y se da la intervención de alguno de ellos.</p>
---

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Emilio le pregunta sobre los matrimonios a caballo, y este le contesta que antes los novios se pasaban en caballo. ¿En caballo? ¿cómo así?</li> <li>- Adulto mayor: si en el pasado al terminar la ceremonia los novios salían pasear en caballo con todos sus invitados por las principales calles de la isla, en caravanas. Las familias más adineradas eran las que más lo hacían.</li> </ul> |
|---|

Luego les compartió que el barrio “los Almendros”, donde se encuentra hoy ubicada el colegio industrial, en el pasado era mar, y que fueron rellenando, robándole territorio al mar. Por ello las niñas de la institución Sagrada Familia se iban a pescar, ya que el mar bordeaba el colegio.

- Mike: participa entonces diciendo ¡entonces era verdad!

Sin duda alguna lo que más les llamó la atención fue el hecho de que los barcos no pudieran entrar a la orilla porque se encallaban, por lo cual unas canoas iban a altamar donde estos se encontraban estos, a descargar la mercancía. Este proceso duraba hasta tres días e incluso una semana.

- Valentina: dice, profe mi papá me contó que antes a San Andrés no llegaban aviones, que el único medio de transporte para salir de la isla eran los barcos, y sólo llegaban a Cartagena y algunos países como Panamá.

Al finalizar la clase les pregunté cómo se habían sentido y los vi tan motivados que hasta preguntaban que cuando volveríamos a la playa de los “Almendros”. Este hecho me hizo sentir muy satisfecha, por el objetivo que se había alcanzado

Finalmente hicimos los compromisos para la próxima clase.